Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9170778
Centre d'intérêt : 870

L'Enseignement professionnel au cégep : les programmes / Benoit Bouchard... [et al.] pour le Comité sur l'enseignement professionnel. -- [Montréal] : Fédération des cégeps, 1981.
111 f. ; 28 cm. -- (Document de travail / Fédération des cégeps)

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s) : Bouchard, Benoit • Fédération des cégeps. Comité sur l'enseignement professionnel

Descripteur(s) : Elaboration de programmes • Evaluation de programmes • Programme d'études • Enseignement professionnel • Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce document, destiné à alimenter une étude générale sur le devenir de l'enseignement professionnel au niveau collégial, présente un certain nombre de problèmes inhérents à l'élaboration, la prestation et l'évaluation des programmes de formation professionnelle, ainsi que des recommandations.

Type de document :

9170771

Septembre 1981

L'enseignement professionnel au cégep

Les programmes

DOCUMENT DE TRAVAIL

Benoît Bouchard, d.g.
Louise Chené, directrice du S.D.C.
Julien Côté, adjoint au d.s.p.
Jeanne LeRoux, agent de recherche
Michèle Leroux, agent de recherche
Germain Voyer, d.s.p.
pour le comité
sur l'enseignement professionnel

Fédération des cégeps

9170778

PRESENTATION

Inspiré par les études antérieures réalisées dans le réseau collégial, oeuvre de collaboration entre les membres du comité, le document Les programmes présente un certain nombre de problèmes inhérents à l'élaboration, la prestation et l'évaluation des programmes de formation professionnelle, ainsi que des recommandations.

Les programmes est accompagné d'un Document de référence traçant l'historique et la conjoncture actuelle de la question des programmes. Le document de référence est composé largement de citations; au bas des pages du présent document, vous trouverez de fréquents renvois à ce document de référence.

Ce document est destiné à alimenter une réflexion sur le devenir de l'enseignement professionnel au niveau collégial. Après avoir été présenté et discuté par les représentants des collèges à la Fédération des cégeps, il sera l'objet d'une prise de position officielle de l'Assemblée générale.

Les membres du comité sur l'enseignement professionnel:

Benoît Bouchard, directeur général, Saint-Félicien
Régis Dubuisson, directeur des services pédagogiques, Saint-Jean-sur-Richelieu
Julien Côté, coordonnateur du secteur de l'enseignement, Lévis-Lauzon
Roger Frot, adjoint au directeur des services pédagogiques, Sherbrooke
Germain Voyer, directeur des services pédagogiques, Rimouski
André Paquette, adjoint au directeur des services pédagogiques, Ahuntsic
Jeanne LeRoux, agent de recherche, Fédération des cégeps
Louise Chené, directrice du secteur développement et communications, Fédération des cégeps

TABLE DES MATIERES

	INTRODUCTION	1
I	LES PROBLEMES SOCIO-IDEOLOGIQUES	3
	A. L'ABSENCE DE POLITIQUE DE MAIN-D'OEUVRE	4
	B. L'ABSENCE DE CONSENSUS SUR LA NOTION DE PROGRAMME	11
	C. L'ABSENCE DE CONSENSUS SUR LES FINALITES DU SYSTEME SCOLAIRE ET SUR LES OBJECTIFS DE FORMATION	17
	1. Le point de vue du monde de l'éducation	17
	2. Le point de vue des entreprises	22
II	L'ELABORATION DES PROGRAMMES	27
	A. QUELQUES PROBLEMES	29
	1. Le cadre général d'un programme	29
	2. La multiplicité des programmes	35
	3. Les fonctions de travail: base d'élaboration et de révision des programmes professionnels	37
	4. L'élaboration et l'évaluation de programmes: les pratiques actuelles	43
	B. PROPOSITION D'UN MODELE THEORIQUE POUR L'ELABORATION DES PROGRAMMES	52
	1. Introduction	52
	2. Un modèle conceptuel opérationnel	56
	a) Première phase: préparation du programme d'enseignement	56

Première étape 56

Seconde étape 61

b) Deuxième phase: expérimentation limitée 62

c) Troisième phase: généralisation 63

3. Conclusion 64

C. PROPOSITION CONCRETE 66

1. Proposition d'une structure pour l'élaboration et la révision des programmes 66

2. Composition et mandats 67

a) les commissions de programmes 67

b) les comités de programme 69

c) les comités pédagogiques 69

d) les comités administratifs 70

3. Séquence d'opération 70

III L'EVALUATION DES PROGRAMMES 73

A. ETAT DE LA QUESTION 74

B. CADRE THEORIQUE 84

1. Définition 84

2. Buts de l'évaluation 85

3. Niveaux d'évaluation 86

4. Modèle d'évaluation de programmes de la D.G.E.C. 88

C. PROBLEMES ET RECOMMANDATIONS 94

IV LES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES 97

.. LES RESSOURCES HUMAINES 99

1. Le recrutement des enseignants 99

2. Le personnel enseignant affecté à un programme 102

3. Le personnel technique 104

4. Le personnel d'encadrement pédagogique 105

5. Le perfectionnement 107

B. LES RESSOURCES PHYSIQUES 109

1. Les immeubles 109

2. Les équipements de laboratoires 110

LISTES DES RECOMMANDATIONS 112

INTRODUCTION

La question des programmes de formation professionnelle est très vaste. Le nombre de ces programmes, la complexité des éléments mis en cause, la multiplicité des niveaux et des intervenants en font un problème difficile à aborder.

Le comité sur l'enseignement professionnel a choisi de se situer au niveau des praticiens qui dans les collèges sont chargés d'administrer les programmes de formation professionnelle et, ce faisant, d'identifier un certain nombre de problèmes liés au processus d'élaboration, de prestation et d'évaluation des programmes de formation.

Nous avons séparé ces problèmes en quatre volets.

D'abord les problèmes que nous appellerons "socio-idéologiques" et sur lesquels nous avons peu de prise, telles l'absence de politique de main-d'oeuvre ou l'absence de consensus sur la notion de programme.

Ensuite les problèmes pour lesquels nous croyons pouvoir apporter quelques recommandations.

A l'intérieur de ceux-ci, nous distinguerons entre les problèmes liés au processus d'élaboration des programmes, leur cadre général, leur multiplicité, leur base d'élaboration et le partage des responsabilités en la matière. Nous examinerons ensuite un modèle théorique et soumettrons une proposition concrète de mécanisme utilisable dans l'élaboration et l'évaluation des programmes.

Nous parlerons d'évaluation des programmes et des divers modèles proposés dans le réseau.

Nous terminerons enfin par une série de problèmes et de recommandations ayant trait aux ressources humaines et matérielles.

I

LES PROBLEMES SOCIO-IDEOLOGIQUES

A. L'ABSENCE DE POLITIQUE DE MAIN-D'OEUVRE

Il semblerait irréaliste au Québec actuellement de parler de formation professionnelle sans y associer le problème de la main-d'oeuvre et l'absence de politique la régissant. C'est à hauts cris que différents intervenants, préoccupés par ce problème, ont réclamé du gouvernement québécois une intervention directe dans ce secteur. Les agents de formation professionnelle, en particulier les collèges, sont forcés de constater qu'ils pourront difficilement satisfaire aux exigences du marché du travail sans connaître certaines données essentielles sur l'état actuel de la main-d'oeuvre disponible, sur les grandes orientations économiques du Québec et certaines perspectives d'avenir qui s'y rattachent en matière d'emplois.

L'objectif du comité n'est pas de faire une étude exhaustive sur la main-d'oeuvre au Québec. Il nous suffit de constater la pertinence du sujet, de s'interroger sur les difficultés de faire des choix de formation professionnelle sans ces données importantes sur la main-d'oeuvre et d'insister sur l'urgence de répondre aux attentes maintes fois formulées.

C'est au début des années soixante qu'on commence à s'intéresser au problème de la main-d'oeuvre au Québec, et même à parler d'une politique de main-d'oeuvre. Il y a certains gestes plus ou moins compromettants comme l'établissement en 1963 du Service consultatif de la main-d'oeuvre. Le gouvernement adopte la Loi sur la formation professionnelle en 1967 et change en 1968 le nom du ministère du Travail en celui du ministère du

Travail et de la Main-d'oeuvre; en 1969, enfin, une Loi sur la Formation et la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre.

En 1977, un document préparé pour le sommet économique du Québec affirmait: "Cet intérêt pour la main-d'oeuvre par le gouvernement du Québec semble avoir disparu depuis 1970. Non seulement aucune loi ni programme d'importance dans le domaine de la main-d'oeuvre ne furent adoptés au Québec depuis la loi de 1969 mais un certain manque d'intérêt envers la main-d'oeuvre a envahi plusieurs milieux politiques et gouvernementaux."(1)

Pourtant la politique de main-d'oeuvre demeure une préoccupation pour plusieurs. En 1970 dans "Les Collèges du Québec" l'ex-ministre de l'éducation, J.Y. Morin, affirme: "Le gouvernement est conscient que seule une politique globale de la main-d'oeuvre permettrait de fournir des réponses pertinentes aux problèmes soulevés par l'enseignement collégial professionnel."(2)

En 1980, dans un document émanant du ministère de l'Education, on peut lire: "L'insistance que le ministère met sur la nécessité et l'urgence d'une politique de main-d'oeuvre... constitue une des pièces maîtresses

---

(1) Le Travail, point de vue sur notre réalité. Document produit pour le sommet économique de mai 1977.

(2) Les collèges du Québec; nouvelle étape; projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, Québec, 1978, p. 152.

sur lesquelles doit s'appuyer toute politique de formation professionnelle des jeunes."(3)

En réponse à ce document de consultation, le Conseil du Patronat affirme: "Le ministère de l'Education doit assumer ses responsabilités à l'intérieur d'une politique de la main-d'oeuvre que nous avons constamment réclamée et dont le gouvernement du Québec a reconnu encore récemment l'urgence."(4)

Cette question est donc d'actualité. Pourtant, que devons-nous comprendre sur la politique de la main-d'oeuvre et quelle est la relation à établir avec une politique de formation professionnelle? Nous croyons qu'à la base tout repose sur les choix que le Québec, comme société, doit effectuer sur son développement économique.

Le gouvernement doit être clair sur les secteurs à privilégier puisque la main-d'oeuvre à recruter sera essentiellement reliée aux priorités établies; corollairement, les services de main-d'oeuvre (offre, demande, placement, orientation professionnelle) dépendront de ce choix collectif et la politique de main-d'oeuvre sera un moyen de respecter ce choix.

---

(3) La formation professionnelle des jeunes au Québec (1980) 2.3.1. p. 28.

(4) Mémoire soumis à l'Honorable Jacques-Yvan Morin, ministre de l'Education du Québec, au sujet du document de consultation intitulé "La formation professionnelle au Québec", Conseil du Patronat, mai 1980, p. 7. Nous référons par la suite à ce document sous le titre de Mémoire du Conseil du Patronat, mai 1980.

Toute politique de main-d'oeuvre respectant les priorités économiques justifiera alors la formation professionnelle à privilégier. Cette formation sera réaliste si elle tient compte de la main-d'oeuvre requise. Tout en respectant la préoccupation d'assurer une formation globale, elle sera d'autant plus sûre que les contenus dispensés correspondront aux besoins réels de l'économie.

La formation professionnelle a connu depuis la création des collèges un essor intéressant. Les programmes dispensés sont nombreux et diversifiés, la formation de qualité. Elle connaît une progression qui laisse croire qu'on se rapproche de la proportion de 70% de la clientèle totale, souhaitée par le rapport Parent. Une recherche constante sur l'identification de besoins assure à chaque année des programmes nouveaux.

Pourtant de nombreux problèmes diminuent sa crédibilité auprès de l'entreprise privée ou publique. Parmi ceux-ci, les relations difficiles entre le ministère de l'Education, le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et le milieu du travail laissent souvent l'impression d'une confusion qui rend difficile l'identification des besoins et l'élaboration de programmes correspondant à ces besoins. Il existe, bien sûr, certaines initiatives locales de comités éducation-travail mais trop souvent elles sont peu connues et les conclusions sont rarement élargies à l'ensemble. Il faut une concertation provinciale pour assurer une diffusion à la grandeur du Québec en même temps qu'on subordonne les intérêts personnels aux besoins de la collectivité.

Par ailleurs, dans la planification de la formation professionnelle, il est impossible actuellement de posséder une connaissance approfondie de la situation de la main-d'oeuvre au Québec sauf peut-être au niveau des adultes. Nous avons affirmé précédemment dans le Document sur l'accessibilité que des mesures comme le contingentement sont injustifiables tant que nous n'aurons pas une connaissance réelle des besoins en main-d'oeuvre. Les collèges sont conscients que des données précises à ce niveau permettraient d'asrer certains programmes, de les rendre sensibles aux besoins du marché du travail. Cependant ils ne pourront tenir compte des doléances individuelles dans l'élaboration des programmes tant qu'on n'aura pas dégagé de façon efficace de ces observations sur les effectifs actuels et futurs, un plan cohérent et sûr des besoins en main-d'oeuvre. Il serait malhonnête, bien sûr, d'ignorer le travail de GIPEX sur les fonctions de travail. Mais il faut davantage; il faut des prévisions efficaces basées sur des choix à long terme sur les secteurs de développement économique en même temps qu'on tient compte de l'évolution technologique, des éléments de fluctuation comme l'inflation, la dévaluation de la monnaie, etc. Nous sommes évidemment conscients des difficultés inhérentes à la construction de modèles économétriques prévisionnels qui tiennent compte de toutes ces variables sans pour autant engendrer des marges d'erreurs qui rendraient leur application inutile.

Ce qui précède est davantage un sommaire qu'une étude approfondie du problème de la main-d'oeuvre. Une rapide exploration nous a permis de cons-

tater l'intérêt et l'activité des gouvernements autour de ces questions. Nous savons que le gouvernement fédéral a fait des efforts de prévision de la main-d'oeuvre. Ainsi, ce document publié en janvier '81 sur l'analyse de l'offre et de la demande sur le marché du travail (5). Le gouvernement du Québec amorce également une démarche dans le même sens.

Des textes que nous avons lus et des conversations que nous avons eues avec des personnes qui, au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, sont intéressées ou chargées de travailler à l'élaboration de politiques de main-d'oeuvre, il ressort que les prévisions des besoins en main-d'oeuvre auxquelles on peut actuellement arriver peuvent servir à tracer des orientations. Par contre, ces prévisions s'avèrent insuffisantes pour qu'on définisse sur leur base des programmes professionnels qui devront être en exercice pour une période de cinq à dix ans.

Il appert donc que même si le désir de fonder, pour une part, les programmes de formation professionnelle de même que les contingentements sur des politiques de main-d'oeuvre apparaît logique et légitime, on ne pourra, avant encore longtemps, se servir des études prévisionnelles de main-d'oeuvre autrement que comme une mesure tendancielle à laquelle il faut accorder un poids relatif.

---

(5) Offre professionnelle requise jusqu'en 1985 (P.P.P.C.), ministère de l'Emploi et de l'Immigration, Ottawa, janvier 1981.

Nous avons voulu signaler ici qu'il est urgent de conjuguer les choix du Québec en économie, les tendances manifestées par les sociétés et les individus et l'état actuel et futur de la main-d'oeuvre pour permettre à des organismes de concertation, émanant à la fois du ministère du Travail et du ministère de l'Education, de s'entendre en formation professionnelle sur les objectifs de formation d'une part et les besoins du développement économique québécois d'autre part.

B. L'ABSENCE DE CONSENSUS SUR LA NOTION DE PROGRAMME

Il semble que la notion même de programme réponde à des conceptions assez différentes selon les sources auxquelles on se réfère. Nous examinerons ici quelques-unes de ces nombreuses définitions.

Le rapport Parent définit le programme à partir des trois grands blocs de cours qui doivent le composer, soit les cours communs, les cours spécialisés et les cours complémentaires.

> "Pour le moment, nous fondant sur ce que l'on connaît des besoins des jeunes adultes et sur les expériences des autres pays, nous croyons pouvoir recommander que l'on établisse au départ qu'un tiers du programme de chaque étudiant sera consacré aux cours communs, un tiers à des cours spécialisés et un tiers à des cours complémentaires ou connexes. Ces proportions pourront en pratique varier un peu selon les différents programmes d'études; nous proposons que ce soit généralement autour de cette formule que s'établisse le programme moyen."(6)

> "Les programmes d'études entre lesquels un élève aurait à choisir en entrant à l'institut seraient tous composés fondamentalement de trois groupes de cours: matières de base obligatoires pour tous, matières orientées vers la future carrière de l'élève et cours connexes, enfin cours dans d'autres domaines. Cette composition du programme empêchera un élève de se spécialiser dans une direction sans acquérir le niveau de formation générale correspondant. L'institut est un établissement de formation générale et

(6) Rapport Parent, cf. Document de référence, p. 19.

> spéciale à la fois; mais chaque élève doit y augmenter son bagage de culture. Les facultés universitaires réclament des étudiants mieux préparés quant à leur formation de base: langue maternelle, ordonnance de la pensée, méthodes de travail intellectuel, etc. Elles seront consultées quant au niveau de formation générale qu'elles requièrent."(7)

Cette définition, outre qu'elle identifie les trois objectifs du niveau collégial, à savoir offrir à tous les étudiants la même formation générale, leur permettre d'acquérir une formation spécialisée et leur donner l'occasion de s'ouvrir l'esprit et de satisfaire leur curiosité, implique également la notion d'équilibre entre ces objectifs.

Le rapport Roquet retient deux de ces objectifs, la formation spécialisée et la formation générale et s'applique à définir la composition de cette dernière.

> "En plus du champ de concentration ou de spécialisation, nous recommandons, qu'en vue de la formation générale, tout étudiant soit tenu de prendre des cours dans chacune des catégories suivantes:
> - 3 cours de mathématique et/ou sciences de la nature
> - 3 cours de sciences humaines
> - 3 cours de philosophie
> - 3 cours de langue maternelle et littérature
> - 3 cours de technologie
> - 2 cours de langue seconde
> - 2 cours d'éducation physique
>
> L'étudiant sera dispensé de prendre les cours de la catégorie qui correspond au champ de concentration ou de spécialisation qu'il a choisi."(8)

---

(7) Rapport Parent, cf. Document de référence, p. 24.

(8) Rapport Roquet, cf. Document de référence, p. 34.

Un saut qualitatif est fait avec la définition du programme proposée par le rapport Nadeau. Le programme y est présenté comme un système et non plus simplement comme des objectifs et des contenus.

> "Le programme se présente donc comme un ensemble d'éléments, reliés fonctionnellement les uns aux autres, pour produire des résultats prédéterminés par la nature des besoins auxquels on veut répondre. Dans ces termes, c'est donc un système. Analysé comme système, le programme laisse mieux saisir la dynamique qui l'anime. Essentiellement, un système suppose la présence des éléments suivants:
>
> - un ou des résultats recherchés: objectifs;
> - des étapes à franchir pour obtenir les résultats: activités;
> - une banque de moyens humains, matériels et technologiques: ressources;
> - un mécanisme d'évaluation, d'information-rétroaction."(9)

Les travaux du CADRE s'inspirent de la notion de programme présentée par le rapport Nadeau. On retrouve la même idée d'ensemble systémique dans la définition proposée par Gabriel Aubin dans L'analyse locale des programmes de formation.

> "Selon le découpage de la réalité éducative, on retrouve plusieurs types de programmes. On peut parler du programme provincial de Français, du programme de secondaire IV, du programme de Sciences humaines, etc. Mais, quel que soit

---

(9) Rapport Nadeau, cf. Document de référence, p. 55.

l'angle de vision, on constate la présence des mêmes éléments constitutifs:

1. des étudiants
2. des objectifs
3. une structure d'organisation
4. du personnel
5. des contenus
6. des méthodes d'enseignement
7. du matériel didactique
8. du matériel non didactique
9. des activités d'évaluation

On constate aussi que ces éléments s'influencent réciproquement: c'est l'aspect systémique du programme.

Les constatations qui précèdent nous permettent de dégager une définition de ce que nous entendrons désormais par programme de formation tout au long de ce fascicule:

> un programme de formation c'est un ensemble de personnes, de contenus, de procédés et d'instruments réunis organiquement dans la poursuite d'objectifs éducatifs.

Par cette définition nous avons conscience de nous éloigner de l'acceptation habituelle. Traditionnellement, au Québec et dans la plupart des pays francophones, on identifie programmes et contenus de formation tout en reconnaissant l'influence de facteurs considérés comme extrinsèques: climat, méthodes, matériel, personnel, etc."

Deux autres définitions retiennent, pour définir le programme, l'idée d'un ensemble, même si cet ensemble est qualifié ici de "cohérent" plutôt que de "systémique" ou d'"organique", et qu'il ne comprend pas explicitement les personnes.

Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps:

"Le programme est un ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation. Il comprend donc nécessairement des objectifs et des contenus, des méthodes et une suite ordonnée de moyens, des ressources didactiques, des procédés d'évaluation et, au terme du processus, la certification."(10)

Direction générale de l'enseignement collégial:

"Selon l'approche utilisée par le document du Service des programmes intitulé "L'évaluation des programmes d'études" (page 6), nous pouvons définir un programme d'études comme étant un ensemble cohérent de buts, d'objectifs de formation, d'une séquence complète de cours, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs."(11)

Dans une formule concise, le Projet de règlement concernant les études collégiales revient aux éléments de définition du programme des rapports Parent et Roquet soit des objectifs et des cours. Il convient quand même de souligner qu'on parle alors d'"ensemble intégré de cours".

"Un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et spécifiques de formation."(12)

La palme du laconisme revient toutefois à la Commission des directeurs des Services pédagogiques qui définit ainsi le programme dans la "Position de

---

(10) Livre blanc, cf. Document de référence, p. 75.

(11) L'élaboration des programmes d'études, DGEC, Service des programmes, déc. 1976

(12) Projet de règlement des études collégiales, ministère de l'Education, Québec, janvier 1980, p. 6.

la Fédération des cégeps sur les projets ministériels de règlement des études collégiales":

"Un ensemble de cours donnant droit à une certification."

On notera que c'est la seule définition du programme qui se réfère à la certification; la seule aussi où il n'est pas question d'objectifs.

Comme on peut le constater à cette lecture, non seulement les définitions du programme sont-elles nombreuses mais encore présentent-elles des sens très différents. On peut en distinguer trois:

- le programme est un ensemble ou un système, etc.;
- le programme est formé de contenus de cours en vue d'atteindre des objectifs de formation;
- le programme est formé de contenus de cours permettant d'acquérir une certification.

Nous croyons que cette confusion quant à la définition du programme en engendre d'autres dans les processus d'élaboration, de prestation et d'évaluation des programmes. Nous pensons qu'une définition et une compréhension commune du mot "programme" sont absolument nécessaires.

C. L'ABSENCE DE CONSENSUS SUR LES FINALITES DU SYSTEME SCOLAIRE ET SUR LES OBJECTIFS DE FORMATION

Dans tous les grands rapports sur l'éducation produits au Québec depuis le rapport Parent, on traite, par nécessité ou par souci logique, des finalités du système scolaire et des grands objectifs de formation.

On y trouve une similitude de vues quant aux objectifs généraux du niveau collégial et aux finalités que doivent poursuivre les programmes et les cours.

Un autre discours toutefois est entendu dans le monde du travail, exprimé particulièrement par le Conseil du Patronat du Québec.

1. Le point de vue du monde de l'éducation

Le rapport Parent propose "un nouvel humanisme", qu'il situe entre la surspécialisation et la culture trop générale.

> "...nous croyons qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une solide formation générale adaptée aux temps modernes. Cette recherche d'un humanisme élargi et diversifié en accord avec le monde contemporain doit inspirer programmes et éducateurs. Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture

> générale, qui risque de produire des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité."(13)

La première version du régime pédagogique assigne aux cégeps les trois grands objectifs suivants:

> "- Elever la moyenne de fréquentation scolaire
>
> - Assurer un enseignement adapté à la société contemporaine
>
> - Coordonner collège et université."(14)

La polyvalence y apparaît comme le trait essentiel de l'enseignement collégial.

> "La polyvalence est un trait essentiel de ce type d'enseignement. Ce concept implique une formation tant générale que professionnelle, celle-ci touchant elle-même plusieurs secteurs d'activités, telles les techniques industrielles, commerciales, médicales; les techniques d'expression et de communication; les techniques des sciences de l'homme, etc. Concrètement, la polyvalence se réalisera par le regroupement des ressources institutionnelles, humaines et matérielles, d'où naîtra un nouveau type d'institutions scolaires, où les étudiants se prépareront aux diverses structures d'accueil de l'université ou du marché du travail, pour les professions qui réclament une formation de niveau collégial."(15)

---

(13) Le rapport Parent, cf. Document de référence, p. 9.

(14) Annuaire de l'enseignement collégial 1967-68, cf. Document de référence, p. 28.

(15) Annuaire de l'enseignement collégial 1967-68, cf. Document de référence, p. 27.

On y établit une distinction entre les programmes qui sont destinés à préparer immédiatement au marché du travail (programmes professionnels d'une durée de deux ou trois ans, selon la profession envisagée) et ceux qui conduisent aux diverses structures d'accueil universitaire (programme général).

Reprenant les objectifs que le rapport Parent assignait aux programmes, le document identifie trois blocs de cours:

> "- des cours dans les disciplines communes à tous les étudiants, quelle que soit leur orientation;
>
> - des cours déterminant un champ de concentration ou de spécialisation;
>
> - des cours complémentaires, destinés à élargir la formation de base."(16)

Le rapport Roquet ne met pas en question cette orientation fondamentale qu'est la polyvalence des institutions mais s'attache à préciser les objectifs de la formation générale et de la formation professionnelle.

Le rapport Nadeau apporte des nuances importantes au double objectif de formation générale et de formation professionnelle. D'abord, il milite en faveur d'une formation ajustée aux besoins de l'étudiant:

---

(16) Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968, cf. Document de référence, p. 27.

> "L'expérience de la "formation sur mesure", actuellement faite en éducation des adultes et, d'autre part, l'esprit de la conception organique de l'activité éducative, nous ont incités à ajuster la formation post-secondaire aux besoins de l'étudiant et à retenir, dans notre notion de la formation post-secondaire, certaines préoccupations de la formation sur mesure, telles l'analyse des besoins, la détermination d'objectifs qui répondent à ces besoins, le choix d'activités et l'utilisation des ressources qui facilitent la réalisation des objectifs, l'évaluation des résultats en fonction des objectifs et de la satisfaction des besoins."(17)

Ensuite, et surtout, le rapport Nadeau refuse la dichotomie enseignement général/enseignement professionnel et propose une vision intégrée de ces deux types de formation, affirmant toutefois que la formation post-secondaire est professionnelle.

> "Cette formation professionnelle n'a rien de la conception d'une spécialisation étroite et n'écarte en rien la formation de la personne. Mais, refusant la fausse dichotomie d'un enseignement général, d'une part, et d'un enseignement professionnel, d'autre part, nous proposons que la formation personnelle se réalise à travers la formation professionnelle, en visant, dans cette dernière, des objectifs de formation fondamentale.
>
> La formation post-secondaire est professionnelle, mais elle vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ de savoir. En ce sens, elle est d'abord formation fondamentale. A travers l'acquisition de ce savoir, elle se préoccupe de rigueur de pensée, de sens critique, de méthode de travail, de conscience historique; elle

---

(17) Rapport Nadeau, cf. Document de référence, p. 53.

> vise à la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir, de le situer dans une culture. Cette formation fondamentale se distingue de la formation générale que vise le secondaire, en ce sens qu'elle ne s'acquiert plus à travers un large éventail de disciplines, mais dans un champ concentré du savoir."(18)

Le rapport GTX propose une nouvelle taxonomie des objectifs de formation du niveau collégial en distinguant entre des buts ayant comme cible l'individu et des buts ayant comme cible la collectivité.

a) BUTS A CARACTERE EDUCATIF AYANT COMME CIBLE L'INDIVIDU

"Favoriser le développement de l'épanouissement de la personnalité.
Rendre l'individu apte à identifier et à adopter un système personnel de valeurs morales et religieuses.
Amener l'individu à inspirer son comportement d'un esprit de sociabilité et de tolérance.
Assurer une formation politique à l'individu: le rendre de plus en plus apte à assumer ses droits et ses devoirs de citoyen.
Assurer une formation économique à l'individu. Le rendre de plus en plus apte à assumer son rôle d'agent économique (producteur et consommateur)."

b) BUTS A CARACTERE EDUCATIF AYANT COMME CIBLE LA COLLECTIVITE

"Assurer la cohésion du corps social.
Favoriser le progrès de la collectivité en préparant l'intégration dynamique des individus à son développement économique.
Réaliser un modèle culturel québécois."(19)

---

(18) Rapport Nadeau, cf. Document de référence, p. 53.

(19) Rapport G.T.X., cf. Document de référence, pp. 67-68.

Enfin, le Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP rappelle les objectifs qui existaient à la création des cégeps.

> "Démocratisation et plus large accessibilité des collèges,
> rationalisation et uniformisation des structures de l'enseignement,
> diversification des programmes et polyvalence,
> formation des techniciens de niveau supérieur,
> renouveau pédagogique,
> développement socio-culturel,
> accroissement des ressources."(20)

A des nuances près - les buts ayant comme cible l'individu et les buts ayant pour cible la collectivité selon le rapport G.T.X., l'insistance du rapport Nadeau pour réduire la dichotomie entre formation générale et formation professionnelle - les textes que nous venons de citer proposent une vision convergente des objectifs de formation propres au niveau collégial. Nulle part ne se trouvent mis en cause le grand objectif de démocratisation et d'accessibilité ou le caractère polyvalent des institutions collégiales.

2. Le point de vue des entreprises

Dans son Mémoire soumis à l'Honorable Jacques-Yvan Morin, ministre de l'Education du Québec, au sujet du document de consultation intitulé "La formation professionnelle au Québec", le Conseil du Patronat du

---

(20) Les collèges du Québec; nouvelle étape; projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, Québec, 1978, pp. 10 et 11.

Québec apporte des nuances et même une divergence de vues avec cette perception des grands objectifs de l'enseignement collégial.

Ainsi, parlant de l'objectif général d'accessibilité et de démocratisation:

> "Il ne faudrait pas parler d'accessibilité ou de démocratisation comme une fin en soi qui consisterait uniquement à scolariser le plus de monde possible. A notre avis, il faut plutôt rattacher cet objectif aux besoins du marché du travail."(21)

La notion de formation générale, appelée "formation de base" dans le document de consultation du ministère, suscite également des commentaires de la part du Conseil du Patronat qui tient à préciser ce qu'il "entend par là pour être sûr que nous parlons de la même chose".

> "Les employeurs, pour leur part, entendent par "formation de base", d'abord des connaissances plus solides, bien sûr, mais surtout un système de valeurs qui font d'un individu un citoyen responsable et un travailleur compétent. Il faut signaler que certaines connaissances considérées par l'école comme essentielles pour l'acquisition d'un diplôme ne sont pas une garantie de compétence pour l'employeur; en fait certaines connaissances théoriques ne sont pas indispensables pour exercer convenablement un métier. Par exemple, un bon technicien en géologie ou en minéralurgie, ou un bon électricien, n'ont pas besoin de connaissances approfondies en philosophie ou en littérature québécoise.

---

(21) Mémoire du Conseil du Patronat, mai 1980, p. 9.

Québec apporte des nuances et même une divergence de vues avec cette perception des grands objectifs de l'enseignement collégial.

Ainsi, parlant de l'objectif général d'accessibilité et de démocratisation:

> "Il ne faudrait pas parler d'accessibilité ou de démocratisation comme une fin en soi qui consisterait uniquement à scolariser le plus de monde possible. A notre avis, il faut plutôt rattacher cet objectif aux besoins du marché du travail."(21)

La notion de formation générale, appelée "formation de base" dans le document de consultation du ministère, suscite également des commentaires de la part du Conseil du Patronat qui tient à préciser ce qu'il "entend par là pour être sûr que nous parlons de la même chose".

> "Les employeurs, pour leur part, entendent par "formation de base", d'abord des connaissances plus solides, bien sûr, mais surtout un système de valeurs qui font d'un individu un citoyen responsable et un travailleur compétent. Il faut signaler que certaines connaissances considérées par l'école comme essentielles pour l'acquisition d'un diplôme ne sont pas une garantie de compétence pour l'employeur; en fait certaines connaissances théoriques ne sont pas indispensables pour exercer convenablement un métier. Par exemple, un bon technicien en géologie ou en minéralurgie, ou un bon électricien, n'ont pas besoin de connaissances approfondies en philosophie ou en littérature québécoise.

---

(21) Mémoire du Conseil du Patronat, mai 1980, p. 9.

> Ou encore, en ce qui concerne la chimie ou la biologie, pour quelqu'un qui se destine à l'option commerce et secrétariat. Par contre, dans l'un et l'autre cas, il est pertinent d'imposer des cours d'éducation économique obligatoires. Il ne s'agit pas de faire disparaître les cours se rattachant à la "culture générale", mais plutôt d'adapter le contenu de ces cours aux besoins spécifiques des élèves du secteur professionnel, i.e. en tenant compte des fonctions de travail qu'ils auront à exercer. Par exemple, au lieu de la littérature et de la poésie du Québec, qu'on donne une meilleure connaissance pratique du français, qui permette de communiquer clairement: l'aptitude à rédiger un rapport bref, clair, efficace, aussi bien qu'une note de service de trois paragraphes."(22)

Mais la divergence la plus fondamentale se trouve au niveau du jugement de faillite que le milieu patronal porte sur l'intégration du secteur professionnel et du secteur général dans les cégeps. En conséquence de ce jugement, le Conseil du Patronat recommande la séparation de l'enseignement professionnel et de l'enseignement général.

> "L'un des meilleurs moyens de revaloriser la formation professionnelle, selon le C.P.Q., consisterait à reconnaître et à consacrer la spécificité de l'enseignement professionnel, comme on l'a fait en Ontario avec les "Colleges of Applied Sciences and Technology", ce qui est exactement l'inverse de la démarche d'intégration que nous avons privilégiée ici. Il faut assurer au secteur professionnel une réelle autonomie et lui permettre ainsi de s'affirmer comme une entité propre, avec ses objectifs, ses priorités, ses normes de fonctionnement, etc.

---

(22) Mémoire du Conseil du Patronat, mai 1980, p. 9.

> Selon la recommandation patronale, cette autonomie pourrait se traduire, entre autres, par la création de campus séparés, et par l'établissement, à l'intérieur des structures du ministère, d'une Direction générale de l'enseignement professionnel."(23)

Pour sa part, le comité sur l'enseignement professionnel estime que le point de vue du milieu du travail doit être pris en considération quand il s'agit de formation professionnelle. Il juge aussi qu'il est nécessaire, les programmes de formation étant liés à des objectifs, d'en arriver à une explicitation et à une concertation sur les finalités du système scolaire et sur les objectifs de formation.

Nous tenons néanmoins à rappeler la position de la Fédération des cégeps et celle de notre comité sur les grands objectifs du réseau collégial.

> - LES INSTITUTIONS DU NIVEAU COLLEGIAL ONT UN CARACTERE POLYVALENT
>
> "La polyvalence, telle qu'elle se reflète dans l'organisation de l'enseignement collégial, est un acquis original; elle représente l'expression positive du décloisonnement des sections étanches et des réseaux parallèles qui existaient auparavant.
>
> L'intégration de l'enseignement professionnel et général, base de la polyvalence du niveau collégial, doit être considérée comme définitivement ancrée."

---

(23) Mémoire du Conseil du Patronat, mai 1980, p. 4.

- LE NIVEAU COLLEGIAL CONSTITUE UN NIVEAU DISTINCT

"La création du niveau collégial répondait, entre autres, à un objectif d'accessibilité à des études post-obligatoires. C'est pour favoriser cette accessibilité que cet enseignement public a été situé à un niveau distinct à la fois du secondaire et de l'université; en retour, la poursuite de cet objectif a confirmé que cet enseignement possède sa personnalité propre et constitue un niveau distinct."(24)

- LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU NIVEAU COLLEGIAL EST UNE FORMATION INTEGRALE

"Pour nous, la formation professionnelle ne saurait être assimilée à la seule spécialisation. Les programmes de formation professionnelle du niveau collégial offrent en même temps, et se complétant, des cours de spécialisation et des cours de formation générale et visent à la formation intégrale des individus, si tant est que nos performances comme travailleurs ne peuvent être dissociées de ce que nous sommes comme personnes."(24)

---

(24) Mémoire de la Fédération des cégeps, en réponse au document de consultation "La formation professionnelle des jeunes au Québec" décembre 1980, pp. 1 et 2.

II

L'ELABORATION DES PROGRAMMES

Dans le système scolaire du Québec, le processus d'élaboration des programmes du niveau collégial n'est pas du ressort des institutions. Toutefois, l'application des programmes à travers le réseau n'a rien de monolithique: les collèges possèdent une assez grande latitude qui leur permet de se distinguer les uns des autres tant par le nombre et la variété des programmes offerts que par la coloration particulière que chaque institution peut donner à ses programmes dans le choix des cours optionnels ou institutionnels offerts à ses étudiants.

Les problèmes qui se posent au niveau de l'élaboration des programmes n'en ont pas moins des retombées concrètes au moment de leur prestation. Nous évoquerons quatre de ces problèmes au cours de ce chapitre.

Nous constaterons d'abord l'évolution et la constante remise en question du cadre général des programmes. Nous nous interrogerons sur la multiplicité sans cesse grandissante des programmes. Nous évoquerons les fonctions de travail comme base d'élaboration des programmes professionnels. Enfin, nous examinerons les pratiques actuelle d'élaboration et d'évaluation des programmes.

Dans un deuxième temps, nous proposerons comme cadre théorique un modèle conceptuel opérationnel d'élaboration de programme.

Enfin, inspirés par ce modèle, nous ferons une proposition concrète quant à la composition et au rôle des commissions de programmes.

A. QUELQUES PROBLEMES

1. Le cadre général d'un programme

Quel devrait être le cadre général d'un programme? Ici encore, les propositions n'ont pas manqué! A partir de citations, nous verrons le chemin suivi par le cadre général des programmes des cégeps depuis la proposition du rapport Parent.

Le rapport Parent recommandait d'organiser les programmes des cégeps en trois blocs de cours, de dimension égale, correspondant aux trois objectifs poursuivis par ces programmes. C'était une proposition équilibrée et esthétique.

> "Pour le moment, nous fondant sur ce que l'on connaît des besoins des jeunes adultes et sur les expériences des autres pays, nous croyons pouvoir recommander que l'on établisse au départ qu'un tiers du programme de chaque étudiant sera consacré aux cours communs, un tiers à des cours spécialisés et un tiers à des cours complémentaires ou connexes."(25)

> "Les programmes d'études entre lesquels un élève aurait à choisir en entrant à l'institut seraient tous composés fondamentalement de trois groupes de cours: matière de base obligatoire pour tous, matières orientées vers la future carrière de l'élève et cours connexes, enfin cours dans d'autres domaines."(26)

---

(25) Rapport Parent, cf. Document de référence, p. 19.

(26) Rapport Parent, cf. Document de référence, p. 24.

Le rapport Roquet propose "un nouvel aménagement" qui correspond dans les faits à une précision du contenu de la formation générale. Ce nouvel aménagement donne un poids relatif à des contenus, alors que le rapport Parent organisait les programmes à partir de trois grands objectifs de formation égaux.

> "En plus du champ de concentration ou de spécialisation, nous recommandons, qu'en vue de la formation générale, tout étudiant soit tenu de prendre des cours dans chacune des catégories suivantes:
>
> - 3 cours de mathématique et/ou sciences de la nature
> - 3 cours de sciences humaines
> - 3 cours de philosophie
> - 3 cours de langue maternelle et littérature
> - 3 cours de technologie
> - 2 cours de langue seconde
> - 2 cours d'éducation physique.
>
> L'étudiant sera dispensé de prendre les cours de la catégorie qui correspond au champ de concentration ou de spécialisation qu'il a choisi."(27)

Le rapport Nadeau propose que "la formation soit ajustée à l'étudiant". Ce cadre général procède d'une logique et suppose une organisation absolument différente des deux propositions précédentes.

> "La piste de recherche proposée à ce Colloque était de tenter de répondre à la question "qui est l'étudiant?" L'idéal, lit-on dans l'une des communications du colloque, sera d'accueillir l'étudiant, de faire avec lui son programme, de lui attitrer un maître-guide, de lui fournir des outils appropriés

---

(27) Rapport Roquet, cf. Document de référence, p. 34.

> à son activité, à ses besoins, de vérifier avec lui, progressivement, son cheminement, jusqu'à ce que lui-même ait fait la preuve que sa tâche est accomplie, que ses objectifs sont atteints."(28)

L'organisation scolaire impliquée par un tel cadre est assez éloignée de celle des collèges.

Le rapport G.T.X. propose "la structure provinciale d'un programme de formation".

> "Un maximum de six (6) crédits pour l'atteinte des objectifs provinciaux;
>
> Un maximum de six (6) crédits pour l'atteinte des objectifs spécifiques à un collège;
>
> Un minimum de trente-six (36) crédits pour l'atteinte des objectifs spécifiques à une fonction de travail, quinze (15) de ces crédits sont communs à une famille de programmes de formation;
>
> Un minimum de douze (12) crédits pour l'atteinte des objectifs spécifiques de libre-cours pour l'étudiant."(29)

Avec cette nouvelle proposition, on passe de l'unité-cours à l'unité-crédit, changement tributaire au rapport Fortier-Massicotte qui transforme l'unité-cours en unité-crédit en définissant le crédit comme suit:

---

(28) Rapport Nadeau, cf. Document de référence, p. 30.

(29) Rapport G.T.X., cf. Document de référence, p. 69.

"Que le crédit soit défini comme la sanction de 45 heures d'activité d'apprentissage de l'étudiant, y compris les cours de tous genres, les laboratoires, ateliers, séminaire, recherche en bibliothèque, travail personnel, etc."(30)

Par rapport à la proposition de départ, on constate aussi que l'importance relative de la spécialisation s'accroît, passant du tiers à plus de la moitié.

Le Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP recommande une structure des programmes professionnels.

"La durée des programmes est fixée selon les besoins:

1. Cours obligatoires:

4 cours de langue et de littérature	8 crédits
4 cours de philosophie ou d'humanités	8 crédits
1 cours de civilisation québécoise	2 crédits
1 cours d'économie du Québec	2 crédits
4 cours d'éducation physique	2 2/3 crédits
	22 2/3 crédits

2. Cours de spécialisation:

1. Un bloc de cours obligatoires, incluant un projet de fin d'étude.	30 crédits
2. Un bloc de cours à option choisis par le collège parmi une liste de cours.	10 crédits
3. Deux (2) cours complémentaires.	4 crédits
TOTAL: environ	90 crédits

(30) Rapport Fortier-Massicotte, cf. Document de référence, p. 42.

- L'étudiant devra inclure dans ses cours complémentaires deux crédits en mathématique si la spécialisation n'en contient pas.

- L'étudiant sera invité à inclure dans ses cours complémentaires "deux crédits en arts ou, à tout le moins, à s'adonner à des activités artistiques au collège".

- Les étudiants qui jusqu'ici devaient choisir les cours complémentaires dans les disciplines autres que celles qui figuraient déjà dans le programme de leur concentration ou de leur spécialité, pourront ainsi parfaire leur formation selon leurs goûts personnels, à l'intérieur comme à l'extérieur de leur spécialité."(31)

A la lecture de ces recommandations, il apparaît que le cadre général des programmes est constamment remis en question.

Toutefois, si on excepte la proposition du rapport Nadeau qui, comme nous l'avons souligné, procède d'une logique fort intéressante mais radicalement différente et entraînerait pour les cégeps d'importantes réorganisations de leurs ressources, l'évolution du cadre général des programmes va dans le sens d'une augmentation du nombre de cours ou de crédits et d'une augmentation de la part accordée à la spécialisation. On peut voir aussi dans ces remises en question successives une absence de consensus. La bataille ne serait-elle pas moins grande si les finalités du système scolaire et les objectifs de formation étaient connus explicitement?

---

(31) Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, cf. Document de référence, p. 76.

Nous recommandons:

1. QU'À LA SUITE D'UNE CONCERTATION SOIENT EXPLICITÉS LES FINALITÉS DU SYSTÈME SCOLAIRE ET LES OBJECTIFS DE FORMATION.

Toutefois, aussi longtemps que les finalités du système scolaire et les objectifs de formation ne seront pas explicités, nous proposons que le cadre général d'un programme professionnel soit le suivant:

"Le programme donnant droit au Diplôme d'études collégiales comprend:

. des cours obligatoires

. un ensemble de cours de concentration, pour les programmes préparatoires à des études universitaires ou un ensemble de cours de spécialisation, pour les programmes préparatoires à l'exercice d'une occupation professionnelle reconnue comme exigeant une formation technique de niveau collégial

. des cours complémentaires"

"Les cours obligatoires déterminés par le ministre sont les suivants:

. Langue maternelle et littérature:	8 crédits
. Philosophie	6 crédits
. Education physique	2 2/3 crédits

Dans les collèges anglophones, les crédits de Philosophie peuvent être remplacés par des crédits en "Humanities"."

"La spécialisation comprend environ 60 crédits répartis comme suit:

. un bloc de cours prédéterminés (min. 50 crédits)
. un bloc de cours à option choisis par le collège parmi une liste de cours publiée dans les cahiers de l'enseignement collégial (env. 10 crédits)."

"Le bloc des cours complémentaires comporte 10 crédits choisis par l'étudiant dans les secteurs de connaissance qui ne sont pas de sa concentration ou de sa spécialisation.

L'étudiant dont le programme ne comprend pas de cours donnant des éléments de formation en civilisation québécoise doit y pourvoir dans son choix de cours complémentaires." (32)

2. La multiplicité des programmes

Depuis 1967, des efforts considérables ont été faits pour permettre une plus grande accessibilité et une plus grande diversité de programmes. En 1967-68 dans les cahiers de l'enseignement collégial, on compte 40 programmes professionnels. Après 13 ans, en 1980-81, on en compte 130:

41 en techniques biologiques;

40 en techniques physiques;

12 en techniques humaines;

14 en techniques de l'administration;

23 en techniques artistiques (arts et lettres).

---

(32) Projet ministériel de règlement des études collégiales, Commentaires de la commission des D.S.P., document Projet de règlement des études collégiales, pp. 6-7, art. 9-10-11-13, 12 janvier 1981.

Nous craignons que la surspécialisation ne s'installe et que l'alliance de la formation fondamentale et de la polyvalence n'en fasse les frais.

En conséquence, nous recommandons:

2. QUE SOIENT ÉTABLIS DES TRONCS COMMUNS D'AU MOINS UNE SESSION ENTRE DIVERS PROGRAMMES ET QUE LES CÉGEPS S'ENGAGENT À RESPECTER CES TRONCS COMMUNS POUR FINS D'ÉGALITÉ ET DE MOBILITÉ DE LA CLIENTÈLE.

Cette position est en accord avec celle que le gouvernement a prise dans le plan de travail consécutif à son projet à l'endroit des cégeps.

Plusieurs raisons nous incitent à militer en faveur de troncs communs.

Tout d'abord, dans une période où le chômage, des jeunes surtout, s'intensifie, il est important que la formation qu'il a reçue permette au finissant une certaine mobilité et l'aide à se trouver du travail dans des secteurs connexes.

Deuxièmement, l'instauration de tels troncs communs dans le plus grand nombre de collèges, en particulier en dehors des grands centres urbains, nous paraît de nature à favoriser l'accessibilité géographique à des programmes plus nombreux pour un plus grand nombre d'étudiants.

Enfin, il nous semble que l'atomisation des connaissances qui est une des conséquences de la surspécialisation des programmes va à l'encontre de la formation fondamentale. Les troncs communs devraient permettre à l'étudiant de faire plus de liens et d'avoir une vision plus large de son champ professionnel.

3. Les fonctions de travail: base d'élaboration et de révision des programmes professionnels

L'apport de GIPEX dans l'élaboration des programmes professionnels est capital. Depuis 1973, le Groupe interministériel de programmes et d'examens (33) formé de quatre directions générales du ministère de l'Education et de représentants du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, développe des profils de tâches couvrant tous les secteurs professionnels. Le travail de GIPEX permet d'accorder la formation aux aptitudes et comportements requis par la fonction de travail.

Un travail aussi sérieux et d'aussi grande envergure touchant l'une des dimensions des programmes professionnels rend plus sensible la fragilité de ce qui supporte l'élaboration des autres dimensions des programmes, tant généraux que professionnels.

---

(33) GIPEX, cf. Document de référence, pp. 44, 45, 46, 47.

En 1981, le mandat de GIPEX est:

> "...d'élaborer des profils professionnels afin d'améliorer la qualité des programmes de ce type de formation. (Jusqu'à maintenant, les études du Centre de développement des profils de formation professionnelle se sont limitées aux professions qui exigent une formation de niveau secondaire et de niveau collégial. Les professions qui exigent une formation de niveau universitaire n'ont pas fait l'objet d'études.) Le groupe s'appuie sur les données de base du Service des plans de carrières (SPC) du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre.
>
> Il est à noter que les recherches entreprises au Centre de développement des profils de formation professionnelle portent uniquement sur les connaissances professionnelles; elles ne touchent pas l'ensemble des connaissances reliées aux programmes d'enseignement. Cependant, les connaissances générales servant de support essentiel aux connaissances professionnelles sont prises en considération. Les résultats ne forment pas un programme d'enseignement en soi, mais une banque de connaissances reliées à des activités de travail. L'élaboration et l'implantation des programmes de formation professionnelle dans leur version définitive relèvent de la compétence du Service des programmes de chaque direction générale du ministère de l'Education et du milieu scolaire." (34)

Dans le rapport Nadeau, on préconisait la création de comités permanents de programmes dont le mandat serait de revoir les programmes afin de les rendre conformes à la conception des programmes présentée par le rapport.

---

(34) Rapport GIPEX, cf. Document de référence, p. 46.

La définition provinciale des programmes telle que produite par ces comités comportait plusieurs originalités:

- le programme tel que défini provincialement devait être assez large et assez souple pour s'ajuster localement aux besoins des étudiants;
- on prévoyait dès le moment de cette révision les instruments et les processus d'évaluation du programme;
- les étudiants faisaient partie des comités provinciaux de programmes.

> "Que, là où ils n'existent pas, le ministère de l'Education crée des comités provinciaux permanents de programmes dont les rôles essentiels seront de réviser les programmes post-secondaires collégiaux actuels afin de respecter la conception des programmes proposée dans le présent rapport, de définir les objectifs généraux des programmes, de mettre au point des instruments d'évaluation et de faire l'évaluation des programmes."
>
> "Que les comités provinciaux de programmes regroupent les étudiants, les professeurs de disciplines diverses, les corporations professionnelles." (35)

Selon le rapport G.T.X. "il nous faut repenser toute la mécanique de l'élaboration des programmes". Il identifie quatre différents types d'objectifs et des sources correspondantes pour les définir. Trois paliers de définition se trouvent ainsi dégagés:

- l'Etat définit comme objectif commun la maîtrise de la langue maternelle;
- les commissions de programmes (provinciales) définissent les objectifs de la concentration ou de la spécialisation;

---

(35) Rapport Nadeau, cf. Document de référence, p. 111.

- le collège définit les objectifs institutionnels et offre à l'étudiant une matière à partir de laquelle il pourra définir ses propres objectifs personnels.

> "Définir les objectifs provinciaux: Il appartient à l'Etat de définir les objectifs provinciaux visés par tous les programmes. Nous proposons le seul objectif suivant: maîtrise de la langue française ou anglaise; six crédits seraient réservés à cet objectif, soit trois cours de quarante-cinq périodes.
>
> Définir les objectifs institutionnels: C'est évidemment à chaque établissement de définir les objectifs qu'il poursuit et de prévoir, dans les programmes d'enseignement, les moyens de les atteindre.
>
> Définir les objectifs de la concentration ou de la spécialisation: Nous proposons de confier à des commissions de programmes le soin de définir les objectifs de la concentration ou de la spécialisation, de proposer aux collèges des activités de nature à faciliter l'atteinte des objectifs.
>
> Ces commissions de programmes comprendraient des délégués de collèges, du milieu du travail, d'ordres professionnels et d'universités. Le nombre de membres ne dépasserait pas vingt personnes. Les travaux seraient alimentés par les résultats du GIPEX et par le support de comités ad hoc. On pourrait compter cinq commissions pour les programmes universitaires et environ vingt pour les programmes professionnels.
>
> Définir les objectifs personnels de l'étudiant: L'étudiant choisirait parmi les activités offertes par le collège celles qui lui permettront le mieux d'atteindre les objectifs personnels qu'il s'est fixés. Il aurait le choix de prendre des cours dans les trois domaines définis plus haut, ou dans tout autre domaine."(36)

---

(36) Rapport G.T.X., cf. Document de référence, pp. 67 et 68.

Dans son projet à l'endroit des collèges, le gouvernement indique qu'on "favorisera l'établissement de troncs communs dans les programmes apparentés (par exemple: techniques physiques, techniques chimiques, techniques biologiques, techniques de la santé, techniques administratives, etc.): les impératifs d'une formation vraiment fondamentale et de la polyvalence tout à la fois militent en faveur de tels troncs communs."(37)

Le plan de travail pour donner suite au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps consacre un chapitre sur la révision et l'élaboration des cours où on manifeste l'intention de donner plus de latitude aux institutions dans l'"interprétation" et la prestation des programmes.

> "Le bloc des cours de spécialisation, dans les programmes professionnels, sera réaménagé de manière à permettre aux institutions de faire preuve d'une certaine originalité..."
>
> "Dans les programmes où un stage n'est pas strictement nécessaire, on introduira, dans la partie obligatoire des cours de spécialisation, un projet de fin d'études."
>
> "Enfin, dans un souci d'allier formation fondamentale et polyvalence, on constituera, autour de troncs communs, des regroupements de programmes apparentés. Cette dernière opération sera particulièrement délicate puisqu'elle supposera une réévaluation du degré de spécialisation des programmes..."
>
> "Pour mener à bien le regroupement des programmes en "familles" et la révision des cours, le ministère de l'Education entend recourir à la collaboration des

---

(37) Les collèges du Québec; nouvelle étape; projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, Québec, 1978, p. 112.

comités pédagogiques, des comités consultatifs dits "industriels" et des corporations professionnelles."

"L'ensemble de l'opération s'étendra sur une période de cinq ans."(38)

Le texte "La formation professionnelle des jeunes au Québec"(39) est la première manifestation du plan de travail du gouvernement en regard de la formation professionnelle. Il présente des recommandations intéressantes qui devront être critiquées.

Comme nous pouvons le constater, chaque rapport tente d'apporter des correctifs au processus de l'élaboration de programmes. Il faut souligner que dans trois d'entre eux - Nadeau, GIPEX, Le projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP - on se préoccupe de laisser aux institutions une part de la définition des objectifs des programmes ou du moins une certaine latitude dans leur interprétation.

GIPEX occupe une place à part. En effet, il ne s'agit pas seulement d'un rapport qui arrive à un moment donné dans le temps, mais aussi d'un organisme qui depuis plusieurs années continue de fournir la matière de base à l'élaboration de la dimension de spécialisation des programmes professionnels.

---

(38) Plan de travail pour donner suite au projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, pp. 11-12, MEQ, Service général des communications, 1980.

(39) La formation professionnelle des jeunes au Québec. Document de travail préliminaire destiné au colloque de l'automne 1980. Québec, septembre 1980.

Nous regrettons qu'il n'existe pas de support similaire qui permette de tenir compte dans l'élaboration des programmes des valeurs à transmettre, des besoins intellectuels, affectifs ou psychomoteurs des étudiants. Une telle mesure exigerait comme préalable un meilleur consensus sur la notion de programme et sur les objectifs généraux de formation.

Nous recommandons:

3. QU'UN MÉCANISME, ANALOGUE À GIPEX, SUPPORTE L'ÉLABORATION DES DIMENSIONS PSYCHOPÉDAGOGIQUES ET SOCIALES DES PROGRAMMES.

4. L'élaboration et l'évaluation de programmes: les pratiques actuelles

Quand il s'agit de porter un regard sur les pratiques actuelles de la D.G.E.C. en matière d'élaboration et d'évaluation de programmes, il convient de faire une première distinction, qui n'est pas sans importance, eu égard à notre diagnostic: deux services de la direction générale de l'enseignement collégial se partagent les responsabilités en ces matières; le Service de Recherche et Développement, pour ce qui est des nouvelles options, le Service des programmes, pour celles qui sont déjà implantées. C'est déjà, à nos yeux, une première anomalie, un premier déphasage, compréhensible au moment du développement et de l'implantation, moins acceptable en phase de consolidation des cégeps. En effet, les deux services fonctionnent selon des critères différents, consultent

à bon escient des groupes variés et structurellement divers et la démarcation se fait pour les collèges et pour le développement de l'enseignement collégial plutôt difficilement.

Ainsi en est-il des nouveaux programmes. La volonté de les développer émane pour la plupart des collèges concernés ou intéressés, le plus souvent à cause de la connexité avec les programmes déjà dispensés, ou compte tenu des interventions du milieu environnant et de la perception des besoins exprimés ou non du marché du travail. Ces collèges doivent réaliser un premier projet, compatible avec le cadre général des programmes et répondant aux exigences du milieu de travail. Ces projets sont acheminés au S.R.D. qui effectue une étude de pertinence et juge de l'opportunité d'élaborer puis de démarrer ce programme à titre expérimental. A partir de ce moment, et concernant toute nouvelle option, les responsabilités sont partagées entre plusieurs services de la D.G.E.C.

1) Les buts des programmes, type de clientèle et besoins du marché sont analysés par le S.R.D.
2) L'élaboration du programme est le fait du collège intéressé ou du Service des programmes.
3) L'approbation du curriculum dépend du Service des programmes.
4) L'analyse des coûts est effectuée par le SEREMAFI.
5) L'implantation se fait sous l'autorité du S.R.D.

6) L'expérimentation et l'évaluation est l'oeuvre conjointe du S.R.D. et du Service des programmes.

7) Avis du Conseil des collèges: opportunité, lieu d'implantation, programme.

8) La décision du maintien du programme est celle du directeur général de la D.G.E.C.

Les méthodes d'analyse diffèrent d'un service à l'autre, les critères aussi. Loin de nous l'idée de critiquer la cohérence interne des démarches de chacun, c'est plutôt la division ou disons donc, la répartition des responsabilités qui pose un problème. Outre le fait que les cégeps sont en phase de consolidation et que, donc, il y a de moins en moins de nouveaux programmes à élaborer (plutôt des ajustements des programmes existants), il faut souligner le fait que cette répartition des responsabilités comporte le risque d'une multiplication des voies de sortie et donc d'une accentuation de la spécialisation. Répartir la responsabilité d'élaboration, d'expérimentation et de gestion des programmes entre deux services, fussent-ils de la même direction générale, conduit à multiplier les projets spéciaux et à diluer le niveau d'intervention des partenaires reconnus.

Aussi, recommandons-nous:

4. DE CONFIER À UNE MÊME UNITÉ ADMINISTRATIVE LA RESPONSABILITÉ D'ÉLABORER, D'EXPÉRIMENTER, D'IMPLANTER, D'ÉVALUER ET DE GÉRER LES PROGRAMMES D'ÉTUDES.

Cette recommandation, si elle devait être suivie, offrirait l'avantage de différencier deux services accentuant l'importance de la prospective au bénéfice de l'application chez l'un et de l'administrabilité chez l'autre. Car bien souvent, et malgré des méthodes relativement valables et éprouvées, c'est à court terme et en l'absence des données prospectives nécessaires à la planification que s'effectuent les changements aux programmes existants.

En réalité, le modèle appliqué actuellement par la D.G.E.C. pour ce qui concerne la gestion des programmes est théoriquement valable et presque à toute épreuve. Il s'agit d'un processus logique, appuyé sur une large base consultative. Ainsi prévoit-on des étapes d'orientation (buts, objectifs de formation), de structuration du programme, puis de l'unité pédagogique, puis de l'enseignement et de l'apprentissage et enfin des critères de certification. Tout cela sous la juridiction du Service des programmes qui s'appuie pour ce faire sur la collaboration et l'expertise de plusieurs. Et d'abord, sur celle de ses propres professionnels - souvent des gens de collèges, spécialisés dans l'un ou l'autre des domaines du savoir - et aussi sur la consultation des comités consultatifs indus-

triels et du comité permanent des programmes. Nous reviendrons plus loin sur leurs rôles respectifs.

Parlons en premier lieu du premier impliqué: le comité pédagogique.

Celui-ci regroupe des représentants-enseignants de tous les collèges qui dispensent une option professionnelle. Il doit concevoir le design d'un programme, définir les objectifs de chacun des cours, en esquisser le contenu, conseiller le Service des programmes sur les mécanismes d'évaluation, aménager les changements souhaitables et élaborer les guides pédagogiques.

Formule démocratique s'il en est, qui remet entre les mains de spécialistes reconnus d'une matière ou d'une discipline, l'élaboration, puis toutes les phases qui suivent, d'une option professionnelle. Formule qui porte ses propres contradictions quand elle n'est pas contrebalancée par des pouvoirs aussi forts et aussi reconnus.

Cela a d'ailleurs donné lieu à quelques excès. Confier à des professeurs l'essentiel des responsabilités évoquées plus haut, c'est reconnaître leur expertise; c'est aussi livrer la planification aux aléas des conditions locales de formation, quelquefois aux exigences syndicales relatives au maintien de postes existants ou à la récupération d'autres. C'est finalement jouer le jeu d'une démocratie en devenir.

Mais faire tout cela sans avoir clairement réparti les responsabilités, sans avoir établi quelque consensus que ce soit au niveau, par exemple, des finalités du système scolaire, c'est faire de l'éducation un domaine d'expérimentation et de jeux de forces qu'il ne saurait rester.

Des efforts ont déjà été tentés dans l'optique de l'équilibre des forces. Ainsi, dans le domaine des aménagements de programmes, la D.G.E.C. a-t-elle établi une séquence fort réaliste.

Tous les programmes vivent trois phases:

a) Evaluation: Il s'agit de l'examen des besoins de la clientèle, des opinions de ceux qui ont terminé leurs études, des attentes des employeurs. Cette phase dure généralement deux ans. Elle peut avoir l'aspect d'une grosse entreprise: on va questionner, par exemple, tous les finissants d'un programme, leurs employeurs; confronter ces opinions avec le design du programme et l'avis de ceux qui le gèrent. Elle peut aussi être beaucoup plus réduite, les méthodes et les standards n'étant pas les mêmes, d'un programme à l'autre.

b) Aménagements: Il s'agit pour le comité pédagogique d'incorporer les changements nécessaires. Cela veut dire réaménager l'ordre des cours à l'intérieur d'un programme - en

changer la pondération ou carrément le contenu, substituer un cours à un autre - intégrer de nouvelles connaissances. Bref: actualiser le programme.

c) Réalisation: Les programmes revus et corrigés sont en vigueur pour trois ou quatre ans - période pendant laquelle les responsables se livrent à une observation et une collecte des données susceptibles de documenter la phase a).

Dans chacune de ces trois phases sont surtout impliqués les comités pédagogiques et le ou les professionnels responsables, mais leurs recommandations sont confrontées aux avis des comités consultatifs industriels et à ceux du comité permanent des programmes.

Le comité consultatif industriel, formé de représentants d'employeurs, de diplômés, de responsables ministériels, de représentants d'autres niveaux d'enseignement, a plus spécifiquement le mandat de conseiller la D.G.E.C. sur les nouveaux besoins technologiques et les formules à envisager pour y répondre, de réviser les analyses de tâches préparées par le Ministère, de réagir aux études de pertinence, d'évaluer la performance des diplômés, d'étudier les possibilités de stages, d'analyser la réaction des employeurs et les moyens mis en oeuvre pour faire connaître l'industrie aux étudiants potentiels, de définir l'équipement requis pour les ateliers et les laboratoires, de décrire les qualifica-

tions requises pour les professeurs. Théoriquement, il s'agit d'une intervention importante mais ce qu'il faut savoir, c'est que ces comités n'existent pas pour tous les programmes professionnels, que leurs réunions sont sporadiques et la participation variable et que leur mandat, si clair sur papier, se diversifie à la mesure des individus qui les composent et de la fréquence de leurs rencontres et toute autre tâche connexe.

Le comité permanent des programmes, formé lui d'administrateurs de collèges, principalement des administrateurs de services pédagogiques, a pour fonction de conseiller la D.G.E.C. sur l'administrabilité des programmes: implications administratives, budgétaires ou de relations de travail, de l'implantation ou de la gestion des programmes, problèmes particuliers de gestion locale, cohérence entre les modèles proposés et la réalité (cf. formes d'organisation).

Ces deux comités consultatifs font l'effet de contrepoids administratifs ou professionnels aux comités pédagogiques et à l'importance du Service des programmes ministériel. C'est en théorie une excellente répartition des forces; en réalité c'est différent: par la distance qui s'insère entre les pédagogues d'une part et les intervenants d'autre part, par celle qui se développe entre maîtres et praticiens, par l'absence de consensus, surtout sur la nature du "produit fini" entre tous ces intervenants.

Sans compter les différences de méthode, les divergences relatives aux impératifs à considérer, le poids des acquis et de l'existant, l'absence d'études prospectives.

Nous croyons, pour notre part, qu'il faut obliger les représentants des divers milieux à confronter leur vision des choses et à élaborer les programmes (ou à les réviser) en fonction de leurs expertises spécifiques. Mais il faut inventer des structures qui les fassent travailler de concert et non en séquence, et qui favorisent la prise en charge des intérêts des étudiants plutôt que celle des spécialistes.

Aussi, dans les chapitres qui suivent, formulerons-nous une proposition qui, tout en s'appuyant à un cadre théorique identifié, nous semble susceptible de pallier aux inconvénients des formules actuelles telles qu'elles sont appliquées.

B. PROPOSITION D'UN MODELE THEORIQUE POUR L'ELABORATION DES PROGRAMMES

Comment faut-il procéder pour élaborer des programmes de formation? De quoi faut-il tenir compte? Quels contenus doit-on préciser? Qui doit être mis à contribution?

1. Introduction

Les praticiens qui dispensent les programmes et ont contribué par leurs réflexions ou au sein de comités à l'élaboration de ces programmes nous apportent certaines réponses à ces questions.

Une autre source importante d'information vient de la recherche scientifique et depuis le début du siècle, le développement de curriculum a emprunté à la science des techniques nouvelles ainsi que des façons de conceptualiser le processus.

Le modèle opérationnel que nous proposons comme cadre théorique est tiré d'un texte qui date de 1970 (40). Depuis dix ans, la science du curriculum n'a cessé de progresser et des modèles plus sophistiqués et donc plus compliqués sont apparus. Nous avons choisi celui-ci en raison de sa simplicité. Pour en compléter et en expliciter certains éléments, nous utiliserons un texte produit par l'Unesco en 1975 (41).

---

(40) Gérard Plante, "L'élaboration des programmes d'enseignement, recherche de modèles", in Prospectives, Vol. 5, no 1, pp. 160 à 167.

(41) A. Lewy, Aménagement, évaluation et mise en oeuvre des programmes, Unesco, 1975.

S'il offre les avantages de la simplicité, de la clarté et de la cohérence, s'il permet une vue globale du processus d'élaboration des programmes et des éléments en interaction dans un tel processus, ce modèle présente néanmoins des faiblesses, en particulier dans l'explicitation de l'instrumentation nécessaire aux phases d'expérimentation et d'implantation. De telles informations seraient à chercher dans des modèles plus récents, en particulier dans DACUM (42) et dans On competence (43). Gérard Plante estime que la notion de modèle constitue un apport capital de la recherche scientifique à l'élaboration des programmes.

Le modèle apparaît comme un instrument des plus appropriés quand il s'agit d'élaborer des programmes d'enseignement puisqu'il permet de représenter un phénomène complexe qui met en jeu plusieurs agents qui effectuent plusieurs opérations et dont l'objet même est constitué par les savoirs présents de l'humanité et par l'être humain comme apprenant.

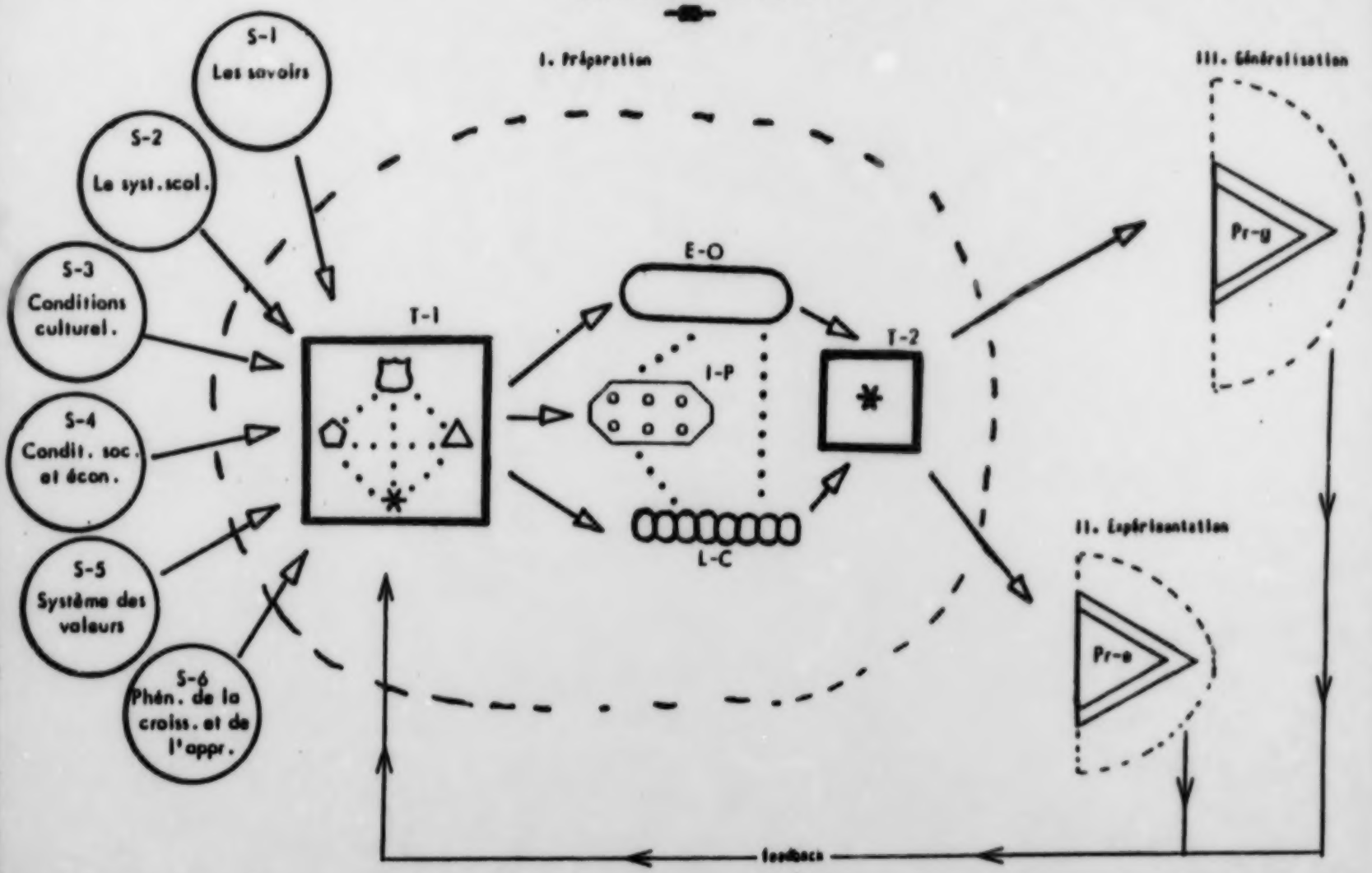
Quand nous parlons de modèle "théorique", nous voulons préciser que, contrairement à ce que nous avons pu observer dans la réalité, ce modèle tient compte de toutes les grandes variables en présence dans l'élaboration des programmes. Cela ne signifie pas que nous le trouvions irréalisable mais tout simplement qu'il est de nature à inspirer et orienter des changements nécessaires.

---

(42) Adams, R.E., DACUM Approach to Curriculum learning and Evaluation in Occupational Training (2e édition), Ottawa, Ministère de l'Expansion économique régionale, 1975.

(43) Grant, Gerald (et autres) On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education. San Francisco, Jossey-Bass, 1979, 592 p. (The Jossey-Bass Series in Higher Education)

MODELE CONCEPTUEL EMPIRIQUE
(représentation graphique)



LEGENDE : page suivante

LEGENDE DU DIAGRAMME

----- : Les lignes brisées entourent les ensembles correspondant aux trois étapes de l'élaboration du programme d'enseignement.

• • • • : Les lignes pointillées symbolisent des relations entre les éléments qu'elles joignent.

: Cheminement des données.

: Ligne de feedback.

S-1..... : Sources qui fournissent la matière du programme d'enseignement ou qui le conditionnent.

T-1, T-2 : Traitement des données : 1ère étape, 2e étape A l'intérieur de ces carrés les symboles représentent les catégories d'agents qui travaillent sur ces données.

: Instances supérieures.

: Directeurs d'études

: Professeurs.

: Spécialistes divers (spécialistes de l'élaboration des programmes, spécialistes des disciplines, psychologues etc.)

I-P : Implication pédagogique des sources (S-1, S-2, ... etc)

E-O : Enoncés d'objectifs

L-C : Listes de contenus

Pr-e : Programme d'enseignement à l'état d'expérimentation

Pr-g : Programme d'enseignement à l'étape d'application généralisée

N.B. Le programme d'enseignement peut être plus ou moins détaillé, selon la conception que l'on prône du rôle du maître et des directeurs locaux. C'est ce qu'exprime la double ligne des côtés dans les triangles Pr-e et Pr-g.

Référence: *Proposition d'un modèle pour l'élaboration d'un programme d'enseignement. Gérard Plante pages 53 et 54.*

2. Un modèle conceptuel opérationnel

La préparation du programme d'enseignement comporte trois phases distinctes:

I Préparation du programme

II Expérimentation limitée du programme

III Application généralisée

De plus, "un feed back correctif doit relier les mécanismes d'élaboration du programme d'enseignement non seulement avec l'étape d'expérimentation, mais aussi avec celle de l'application généralisée."(44)

a) PREMIERE PHASE - Préparation du programme d'enseignement

Il s'agit de déterminer les objectifs du programme et son contenu. Plante distingue deux étapes différentes dans cette première phase qui correspondent aux niveaux différents des objectifs et des contenus et qui peuvent mettre à contribution des agents différents. Cette distinction est éclairante et nous la retenons dans le modèle proposé.

Première étape: traitement des dimensions qui fournissent la matière au programme d'enseignement ou qui le conditionnent.

---

(44) Gérard Plante, op. cit.

Dans le schéma, ces éléments correspondent aux cercles à gauche.

A cette étape, Plante et Lewy retiennent sensiblement les mêmes dimensions. Nous proposons de tenir compte des cinq dimensions suivantes dans la définition des objectifs du programme d'enseignement:

1. L'étudiant. Les objectifs du programme d'enseignement doivent d'abord tenir compte du niveau de développement où se situe l'étudiant et de ses besoins. On fera appel ici aux connaissances du phénomène de la croissance et de la psychologie de l'acquisition des connaissances.

2. Le monde en dehors de l'institution scolaire ou les conditions culturelles, sociales et économiques de la collectivité où s'insère l'institution scolaire. Il s'agit de tenir compte des changements économiques et sociaux, des orientations culturelles qui ont une incidence sur la manière dont l'étudiant pourra s'intégrer à son futur métier et à la société.

3. Le système de valeurs de la collectivité dans laquelle s'insère l'institution scolaire - conception de l'enseignement et conception de la société que l'institution scolaire choisit de transmettre.

4. Le système scolaire lui-même qui impose les structures externes du programme d'enseignement: réseaux d'institutions, divisions du système, calendrier scolaire, budgets.

5. Les savoirs des différentes disciplines. A cet égard, Lewy remarque avec justesse que selon les objectifs du niveau scolaire impliqué, les questions à poser aux spécialistes des différentes disciplines ne sont pas les mêmes. Ainsi, au secondaire peut-on leur demander "en quoi votre spécialisation peut-elle contribuer à la formation des jeunes qui ne sont pas destinés à devenir des spécialistes de votre discipline; que peut apporter votre discipline au profane, à l'immense diversité des citoyens?" (45). La question peut être tout autre au niveau collégial.
Les agents impliqués à ce moment du travail sont, pour Plante, "des instances supérieures, des directeurs d'études, des professeurs et des spécialistes divers (spécialistes de l'élaboration des programmes, spécialistes des disciplines, psychologues, etc.)". Comme il s'agit d'enseignement professionnel, nous inclurons parmi ces spécialistes des représentants du monde du travail.

Comme on le voit, cette première étape permet d'avoir une vision plus claire des besoins des étudiants et des besoins de la société auxquels toute action éducative veut répondre. "...pour établir un programme bien équilibré, il faut commencer par déterminer les besoins des étudiants et de la société en question."(46)

---

(45) A. Lewy, op. cit.

(46) Ibid.

Le résultat de cette première étape est la production:

- d'énoncés d'objectifs;
- d'implications pédagogiques des dimensions dont on a voulu tenir compte;
- de listes de contenu.

Ce résultat doit être cohérent, c'est-à-dire que les trois éléments produits doivent être compatibles entre eux. A cet égard, il faut citer en entier les caractéristiques que G. Plante assigne aux énoncés de fins, d'objectifs et aux listes de contenu.

Les énoncés de fins et d'objectifs

1. L'élaboration du programme d'enseignement présuppose établies les fins de l'institution scolaire ainsi que les fins de chacune des grandes divisions du système scolaire: niveau élémentaire, niveau secondaire, niveau supérieur, secteurs spéciaux, etc.

2. Il incombe aux responsables de l'élaboration du programme d'enseignement d'énoncer les objectifs de chaque matière ainsi que des divers groupements de matières et des diverses voies officiellement approuvés.

3. Il doit y avoir une relation de compatibilité entre les énoncés d'objectifs d'une part et, d'autre part, les implications pédagogiques du système de valeurs propre au milieu et celles de la psychologie.

4. Il doit y avoir une relation de compatibilité entre les énoncés d'objectifs d'une part et, d'autre part, les implications pédagogiques des conditions culturelles, sociales et économiques propres au milieu où s'insère l'institution scolaire.

Les listes de contenu

1. Les listes de contenu sont plus ou moins détaillées selon la conception que l'on adopte de la fonction du maître et selon les méthodes d'enseignement qu'on veut favoriser.

2. La détermination quantitative du contenu d'une matière implique au moins la détermination de son importance horaire.

3. Il peut y avoir pour une même matière, à un même échelon du système scolaire, plusieurs listes différentes de contenu correspondant aux voies et aux groupements divers où s'insère cette matière. Il peut être opportun de ménager une relation d'équivalence entre certaines de ces listes.

4. Il doit y avoir une relation de conformité entre le programme d'enseignement d'une matière et l'état d'évolution de la discipline dont relève cette matière.

5. Il doit y avoir une relation de subordination entre, d'une part, le contenu du programme d'une matière et, d'autre part, les objectifs de l'institution scolaire, les objectifs de la division ou de la voie concernée et les objectifs de la matière.

6. Il doit y avoir une relation de compatibilité entre le contenu du programme d'enseignement d'une part et, d'autre part, les implications pédagogiques de la psychologie, et les implications pédagogiques du système de valeurs propre au milieu où s'insère l'institution scolaire.

7. Il doit y avoir une relation de compatibilité entre le contenu du programme d'enseignement d'une part et, d'autre part, les implications pédagogiques des conditions culturelles, sociales et économiques propres au milieu où s'insère l'institution scolaire.

8. Il doit y avoir une relation de coordination entre les programmes de deux niveaux consécutifs: ce qui n'implique pas nécessairement subordination du premier au second.

Ces caractéristiques de congruence sont fort importantes car de la cohérence de la "commande" dépend pour une large part l'efficacité des étapes ultérieures.

Seconde étape: traitement des énoncés d'objectifs, des implications pédagogiques et des listes de contenu.

Il s'agit ici à proprement parler du processus de fabrication du programme.

Cette tâche est confiée à des spécialistes de l'élaboration de programmes, des spécialistes des disciplines et éventuellement des spécialistes de la psychologie de l'apprentissage. Ces experts ont à rendre opérationnelle la commande que leur a faite le premier comité.

On pourrait ici ajouter au schéma proposé par Gérard Plante une liaison à tout le moins fonctionnelle entre ce groupe d'experts et le groupe d'orientation. En effet, au cours de son travail d'opérationalisation, le groupe d'experts peut être confronté à des incohérences à l'intérieur de la commande du groupe d'orientation. S'il pouvait revenir immédiatement auprès du premier groupe, cela économiserait du temps et des énergies pour l'étape d'expérimentation.

Une telle liaison implique néanmoins l'existence de respect mutuel et de confiance entre les deux groupes. En cas de conflit, il peut être plus avantageux que la non-congruence ressorte des faits au moment de l'expérimentation plutôt que du jugement des experts.

Quant au produit de cette étape, il peut comprendre une précision d'objectifs, de contenus, d'activités, de comportements, une organisation, des procédures, des méthodes, du matériel pédagogique, des conditions particulières, etc. "Le programme d'enseignement peut être plus ou moins détaillé, selon la conception qu'on prône du rôle du maître ou des directeurs locaux."(47)

b) DEUXIEME PHASE - Expérimentation limitée

Le groupe d'experts a mis au point un "prototype de programme". Il s'agit maintenant d'évaluer si la prestation du programme permet bien d'atteindre les résultats escomptés. Cette phase peut comprendre aussi l'expérimentation de matériels pédagogiques et de méthodes dans des conditions appropriées, avec des étudiants et des professeurs.

Cette phase nécessite une expertise et une instrumentation très raffinée. Pour évaluer l'efficacité d'un programme, "il est nécessaire d'employer des instruments appropriés d'évaluation, des méthodes d'échantillonnage, des modèles de recherche et des méthodes statistiques... Ce stade d'élaboration des programmes nécessite une technique qui peut être partagée entre plusieurs (pays) et améliorée de manière systématique d'une année sur l'autre."(48)

---

(47) Gérard Plante, op. cit.

(48) A. Lewy, op. cit.

Cette évaluation est transmise aux deux comités de la phase I qui décident alors, au besoin, de modifier le programme, d'en retrancher ou d'y ajouter des éléments. Il y a alors une nouvelle phase d'expérimentation.

Les comités de la phase de préparation peuvent aussi décider, si les résultats de l'expérimentation sont satisfaisants, d'appliquer le programme de façon généralisée.

c) TROISIEME PHASE - Généralisation

L'application généralisée d'un programme est un processus qui implique plusieurs activités. A. Lewy en indique trois principales:

"Tout d'abord, il y a la formation des maîtres en cours de service et avant leur entrée en fonction... En second lieu, il est nécessaire d'assurer la fourniture, en temps voulu, de tout l'équipement approprié et des "éléments" qui sont nécessaires à la mise en oeuvre du programme. En troisième lieu, il faut apporter les changements appropriés aux différentes sections du mécanisme de l'enseignement qui peuvent influencer l'application du programme." (49)

---

(49) A. Lewy, op. cit.

Un modèle d'élaboration de programme pourrait enfin comporter, par exemple au terme de la phase I de préparation du programme, une série de critères à partir desquels le programme pourrait être évalué.

De la même façon, alors que le schéma proposé par Gérard Plante comporte la possibilité d'acheminer des réactions (feed back) au moment de l'expérimentation et même une fois que le programme est appliqué de façon généralisée, serait-il intéressant d'organiser ce feed back en une évaluation systématique à fonction formative. Il serait aussi intéressant de prévoir une évaluation sommative du programme tous les trois, cinq ou dix ans.

3. Conclusion

Un tel modèle d'élaboration de programme n'existe pas dans la réalité québécoise. Il faut d'abord noter, au cours de la première phase, préparation du programme, l'absence de la première étape. Il semble qu'on fasse généralement l'économie de se pencher sur les besoins de la société et sur ceux des étudiants.

Le modèle cadre, habituellement utilisé dans l'élaboration des programmes professionnels, part de descriptions des fonctions de travail, élément important s'il en est, mais qui constitue, s'il est le premier et s'il est à peu près le seul, un court-circuitage des objectifs auxquels un programme d'enseignement devrait répondre.

Un autre élément intéressant du modèle proposé par Plante consiste dans la composition des comités chargés de préparer le programme. Nous trouvons là une variété qui fait hélas défaut dans la réalité actuelle.

Enfin, en ce qui concerne l'expérimentation limitée, de même que l'évaluation des programmes, il nous semble qu'il reste encore beaucoup à faire.

C. PROPOSITION CONCRETE

1. Proposition d'une structure pour l'élaboration et la révision des programmes

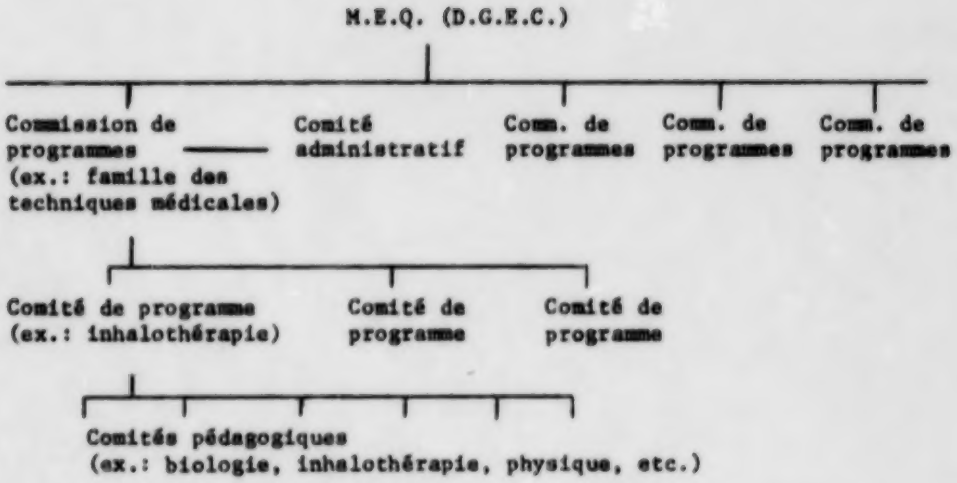
Inspiré par le modèle précédent, le comité sur l'enseignement professionnel propose la structure suivante pour l'élaboration et la révision des programmes. Il s'agit d'une esquisse à grands traits à laquelle on pourrait certes apporter des raffinements au niveau de l'application.

Cette structure s'applique à la première phase du modèle théorique, soit la préparation des programmes d'enseignement. C'est au ministère de l'Education qu'il appartient de procéder à la phase d'expérimentation contrôlée et à la phase de généralisation après en avoir reçu l'avis de la Commission de programmes. Il appartient aussi au ministère de l'Education de définir les objectifs de formation des différents niveaux du système scolaire.

Nous recommandons la structure suivante d'élaboration et de révision de programmes:

- . commissions de programmes
- . comités de programme
- . comités pédagogiques
- . comités administratifs

qui peut être représentée par l'organigramme ci-après:



2. Composition et mandats

a) Les commissions de programmes:

Il y a une commission de programmes pour chaque famille de programmes*.

Les commissions de programmes sont constituées de:

- . représentants de la D.G.E.C.
- . administrateurs scolaires (trois niveaux)
- . représentants de l'industrie et/ou des corporations professionnelles
- . experts en psychopédagogie
- . professeurs de différents niveaux.

*Par famille de programmes nous entendons un regroupement des spécialités correspondant à un champ d'activité de travail.

Les commissions de programmes ont pour mandat de définir les objectifs généraux et spécifiques aux familles ou secteurs et aux programmes. Ainsi, la commission de programmes:

1 - traduit en objectifs de programmes de formation les besoins du milieu du travail dûment identifiés par celui-ci;
- traduit en objectifs de programmes de formation les besoins des étudiants (intellectuels, affectifs, psychomoteurs);
- traduit en objectifs de programmes de formation les besoins de la société (conditions culturelles, sociales, économiques);
- traduit en objectifs de programmes de formation le système de valeurs de la collectivité;
- tient compte des contraintes imposées par les structures du système scolaire;
- identifie les objectifs à poursuivre dans l'acquisition des connaissances des diverses disciplines.

2 - identifie les implications pédagogiques de ces différentes dimensions.

3 - établit la liste des contenus des matières des programmes.

La commission de programmes correspond au groupe d'orientation qui réalise la première étape de la phase de préparation des programmes dans le modèle théorique.

b) Les comités de programme:

Il y a un comité de programme pour chaque programme professionnel.

Les comités de programme sont constitués de:

. représentants de la D.G.E.C.
. professeurs
. spécialistes de l'apprentissage.

Les comités de programme ont pour mandat, à partir des objectifs généraux et spécifiques des programmes reçus de la commission de programmes, de définir les objectifs généraux et spécifiques des cours, d'identifier les principaux éléments de connaissance de chacun des cours, de voir à l'intégration et à la cohérence de l'ensemble des contenus et activités et de signaler, au besoin, les conditions particulières.

Le comité de programme correspond au groupe d'experts chargé de la fabrication d'un prototype de programme dans le modèle théorique.

c) Les comités pédagogiques:

Il y a un comité pédagogique par discipline.

Les comités pédagogiques sont constitués de:

. représentants de la D.G.E.C.
. professeurs des spécialités.

Les comités pédagogiques ont pour mandat, à partir des objectifs généraux et spécifiques des cours reçus du comité de programme, de bâtir les cours en précisant les objectifs d'apprentissage, les contenus détaillés, les activités, le matériel didactique (guides pédagogiques et autres).

d) Les comités administratifs:

Il y a un comité administratif par commission de programmes.

Les comités administratifs sont constitués de:

. représentants de la D.G.E.C.
. administrateurs de collèges.

Les comités administratifs ont une fonction conseil auprès des commissions de programmes. Ils ont à donner des avis sur l'administrabilité des programmes (ressources physiques, humaines et matérielles, conditions particulières de réalisation, etc.)

3. Séquence d'opération

a) La commission de programmes produit des "commandes" de programmes constituées des objectifs généraux et spécifiques des programmes, des implications pédagogiques des dimensions dont on a tenu compte

et des listes générales de contenus. Elle remet son travail aux comités de programme.

b) Le comité de programme réalise un prototype de programme comprenant, entre autres, des objectifs de cours, et le remet à la commission de programmes.

c) La commission de programmes juge de la conformité du programme avec ses objectifs de départ et décide ou non de passer à l'étape subséquente, soit de confier la fabrication des cours aux comités pédagogiques.

d) Les comités pédagogiques fabriquent les cours et les remettent à la commission de programmes.

e) La commission de programmes soumet le programme et les contenus de cours au comité administratif pour avis sur son administrabilité.

f) A la suite de cet avis, la commission de programmes décide de faire passer le programme en phase d'expérimentation contrôlée ou de le retourner au comité de programme ou aux comités pédagogiques pour corrections.

g) Le résultat de l'expérimentation est remis à la commission de programmes qui s'assure que les corrections nécessaires sont apportées par l'un ou l'autre comité.

h) La décision de passer à la phase d'application généralisée du programme appartient au M.E.Q. sur recommandation de la commission de programmes.

III

L'EVALUATION DES PROGRAMMES

A. ETAT DE LA QUESTION

L'évaluation des programmes de formation se situe dans la perspective plus large de l'analyse institutionnelle et de l'évaluation des services publics. C'est une pratique qui s'impose de plus en plus aux gouvernements actuels par suite de l'ampleur prise par les systèmes d'éducation et à cause de la large part de fonds publics qui y sont affectés chaque année.

La préoccupation première à l'origine des travaux de recherche sur le sujet est "de faire la preuve que les investissements faits dans les immobilisations et le fonctionnement des institutions d'enseignement sont rentables, de démontrer qu'on y utilise les ressources de façon optimale".(50) La nécessité de rendre des comptes au public est maintenant reconnue de tous.

L'idée de l'évaluation s'est également répandue à travers les pratiques d'accréditation, système qui assure "la reconnaissance officielle, par un organisme compétent et après évaluation, de la valeur des objectifs d'une institution et des moyens qu'elle prend pour les atteindre".(51)

---

(50) C.A.D.R.E., L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer, L'analyse institutionnelle 1, Montréal, 1975, p. 15.

(51) Ibid., p. 2.

Au Québec, le système d'accréditation gouvernementale des institutions d'enseignement avait retenu l'attention à l'époque du Rapport Parent, étant donné l'autonomie assez large qui devait leur être accordée, particulièrement au niveau collégial. C'est d'ailleurs avec l'intention d'implanter ce système dans le réseau collégial que la D.G.E.C. a commencé à subventionner des études sur l'évaluation des collèges.

Depuis 1969, le service d'études et de recherche du C.A.D.R.E. multiplie les échanges avec des organismes des Etats-Unis et de l'Europe, avec l'O.C.D.E., les ministères de l'Education de France et d'Angleterre, le centre pédagogique de Paris et différents centres de recherches et d'évaluation pour approfondir les notions d'analyse institutionnelle et d'évaluation. Les études du C.A.D.R.E. s'orientent vers l'auto-évaluation institutionnelle comme facteur de développement des collèges. C'est la perspective de "s'évaluer pour évoluer" à laquelle adhère la Fédération des cégeps et qui deviendra en quelque sorte le leitmotiv de toute démarche d'évaluation dans les collèges.

La réflexion ainsi élaborée par le C.A.D.R.E. trouve de plus en plus d'échos dans les milieux d'enseignement du Québec et particulièrement au niveau collégial. Ainsi, dès 1975, on relève au moins trente exemples significatifs d'évaluation de programmes, de cours et de méthodes dans les collèges du Québec.

> "Un inventaire des projets de recherche des collèges et un sondage auprès d'une vingtaine d'institutions publiques et privées manifestent, à l'évidence, que le niveau collégial a des préoccupations d'analyse institutionnelle, qu'il y investit d'importantes ressources humaines et financières."(52)

Le C.A.D.R.E. fait cependant état de la nécessité de coordonner les efforts entrepris et de poursuivre la recherche en fonction de ces objectifs:

1. produire des instruments;
2. poursuivre l'étude du concept;
3. mettre à la disposition des institutions une documentation complète;
4. fournir aux institutions un ensemble de données cohérentes et intelligibles, faciles d'accès, sur les différents aspects de la vie de l'institution.

Vers la même époque, le Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial (Rapport Nadeau) préconise un projet de formation par programme où l'évaluation du programme tient une place essentielle:

> "L'évaluation est une partie intégrante du concept de programme et y joue un rôle vital. Sans évaluation l'utilité de l'objectif est fortement remise en cause, de même qu'inversement, sans objectif, on ne saurait faire d'évaluation. L'évaluation est sans doute aussi la meilleure sauvegarde du sens des responsabilités et de l'autonomie."(53)

---

(52) C.A.D.R.E., L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer, L'analyse institutionnelle 1, Montréal, 1975, p. 31.

(53) Conseil supérieur de l'éducation, Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975, p. 59.

Depuis, les interventions gouvernementales mettant de l'avant des préoccupations d'évaluation se sont intensifiées. En mars 1978, le M.E.Q. produit un document de travail, Politique générale des évaluations visant à:

> "Mettre en place en ensemble de mécanismes d'évaluation permettant au Ministère d'assumer adéquatement ses responsabilités à l'égard de l'ensemble du système d'éducation."(54)

On cherche à:

> "-favoriser l'usage de contrôles "a posteriori";
>
> -faciliter l'intégration des divers moyens d'évaluation;
>
> -travailler à l'amélioration des services en éducation;
>
> -intégrer l'évaluation aux programmes de gestion et de décisions."(55)

La perspective déborde le champ de l'analyse institutionnelle et atteint la dimension de l'ensemble du système d'éducation. Le souci administratif de contrôle semble prévaloir.

La même année, le Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP (Livre blanc) fait de la qualité de l'enseignement au niveau collégial un des principaux

---

(54) M.E.Q., Politique générale des évaluations, mars 1978, p. 24, cit. in Le Rapport du comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou, Québec, novembre 1979, p. 21.

(55) Ibid.

problèmes de l'enseignement actuel. Le gouvernement lie la question de la qualité de l'enseignement à celle des droits des étudiants et fait de l'évaluation la garantie et de la qualité de l'enseignement et du respect des droits des étudiants. Seront objets d'évaluation: les établissements, l'enseignement, les programmes et l'apprentissage des étudiants. Plus particulièrement:

> "L'évaluation des programmes vise à vérifier si les programmes atteignent exactement leurs fins; elle permet de préciser les améliorations, ajustements ou modifications exigés par les circonstances."(56)

En 1979, la loi sur le Conseil des collèges institutionnalise l'évaluation avec la Commission d'évaluation reliée au Conseil. Désormais, les collèges sont tenus de se donner des politiques institutionnelles d'évaluation. Selon l'article 17, la Commission d'évaluation sera "chargée de procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de la mise en oeuvre de ces politiques". Elle a aussi pour mandat d'offrir des services aux collèges.

En novembre 1979, le comité chargé de l'évaluation pédagogique du collège de Limoilou profite de son mandat pour poser les "jalons pour une problématique de l'évaluation" du réseau collégial au Québec, tant au niveau du "système" d'enseignement que des institutions.

---

(56) M.E.Q., Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, Québec, 1978, p. 78.

Suivant son mandat, et "considérant l'importance pour un cégep, non seulement de dispenser un enseignement de qualité, mais aussi de convaincre le public que son enseignement est vraiment de qualité", le rapport du comité insiste sur la nécessité de rendre des comptes à la collectivité et d'informer tout agent ou tout intervenant dans le système d'éducation de la valeur de ce système.

> "L'évaluation n'a véritablement de sens qu'au titre de l'information d'un "tiers" qui fondera sur elle l'orientation de son action comme agent ou comme intervenant dans le système d'éducation ou dans l'une de ses composantes. C'est en fonction de l'usage qui en sera fait qu'elle se légitimise et, à ce titre, elle est toujours un acte de responsabilité envers quelqu'un à qui on reconnaît le droit à l'information qu'elle fournit."(57)

Le Rapport du comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou (Rapport Tremblay) se situe dans la suite du Livre blanc et de la loi sur le Conseil des collèges. Sa préoccupation est d'abord de rendre compte de la valeur du système aux yeux du public. Il s'éloigne également du principe de l'auto-évaluation en posant la nécessité d'un évaluateur extérieur et met l'accent sur le contrôle. Ses recommandations vont vers un élargissement des attributions et des responsabilités de la commission d'évaluation et la mise en place de bureaux d'évaluation comme agents principaux de l'évaluation institutionnelle dans les collèges. On insiste aussi sur la nécessité de produire une méthodologie d'évaluation de même que des outils et instruments adéquats.

---

(57) Le Rapport du comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou, Québec, novembre 1979, p. 61.

Pour ce qui concerne l'évaluation des programmes de formation, le comité en fait une des priorités du programme d'évaluation du système de l'enseignement collégial et y joint l'évaluation du calendrier scolaire.

> "Présumant que les programmes d'études seront établis dans une mesure déterminée à l'échelle provinciale par les organes appropriés (commission de programmes ou autre chose), il faudra de toute évidence évaluer si leurs contenus sont adéquats par rapport aux objectifs visés: la poursuite d'études universitaires ou l'exercice d'une fonction de travail."(58)

Le calendrier scolaire doit être évalué en tant que répartition dans le temps des contenus des programmes en séquences d'apprentissage. L'instrument d'évaluation privilégié est l'examen de service ayant pour objet:

> "de vérifier dans quelle mesure les programmes d'études comme séquences d'apprentissage et le calendrier scolaire sont correctement établis."(59)

D'autres aspects de l'évaluation des programmes de formation se retrouveront dans l'évaluation du régime pédagogique national.

Pour sa part, la Fédération des cégeps a toujours manifesté un grand intérêt pour les questions d'évaluation et d'analyse institutionnelle. Elle

---

(58) Le Rapport du comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou, Québec, novembre 1979, p. 149.

(59) Ibid., p. 150.

a participé à l'orientation des politiques de recherche du C.A.D.R.E. et a favorisé chez ses membres toute initiative et toute expérience en ce sens.

En novembre 1979, la Fédération des cégeps faisait part de ses réactions au Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps en matière d'évaluation.

Tout en souscrivant à la volonté du gouvernement d'améliorer la qualité de l'enseignement collégial, la Fédération met en cause une conception de l'évaluation qui vise surtout à "mesurer pour sécuriser".

La Fédération rappelle les nombreuses expériences d'évaluation qui ont eu cours dans les collèges depuis les années '70, notamment en ce qui concerne les programmes de formation et conclut que

> "L'évaluation est un processus déjà bien implanté dans les collèges et ce, même si toutes les tentatives n'ont pas été heureuses, ni surtout systématiques; il reste que nous souscrivons à la volonté du gouvernement de systématiser l'évaluation, non pour garantir exclusivement la qualité de l'enseignement, ce qui nous semble susceptible d'être atteint par une foule d'autres moyens, mais en vue d'élargir le processus à l'ensemble des composantes du réseau et ce, dans la perspective dynamique du "s'évaluer pour évoluer"."(60)

---

(60) Fédération des cégeps, Réaction au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps. L'évaluation, novembre 1979, p. 11.

La Fédération insiste "sur le fait que tout système d'évaluation doit être axé sur l'auto-analyse et l'obligation de rendre des comptes".(61)

Elle rappelle à son tour l'importance de travailler à la production d'instruments d'évaluation et d'assurer un soutien technique aux processus d'évaluation.

La Fédération des cégeps est déjà engagée dans cette voie. En effet, depuis l'automne 1980, elle coordonne un projet sur l'évaluation institutionnelle; ce projet vise à "instrumenter les collèges appelés à élaborer des politiques institutionnelles d'évaluation et il est réalisé conjointement avec la D.G.E.C. et les collèges. C'est un projet qui s'adresse aux collèges et qui fait appel à leur coopération, toujours dans la perspective dynamique de "s'évaluer pour évoluer". Un bulletin périodique, "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation", est publié par la Fédération des cégeps pour faire état des travaux du comité sur l'évaluation institutionnelle.

On souhaite un système d'évaluation qui entre en quelque sorte dans les pratiques courantes de gestion et d'administration non seulement des collèges, mais aussi du ministère de l'Education. Cependant, on déplore un manque de coordination des recherches et des travaux entrepris et un

---

(61) Fédération des cégeps, Réaction au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps. L'évaluation, novembre 1979, p. 11.

manque d'instruments et d'outils adéquats. D'autre part, on constate que si les buts de l'évaluation sont essentiellement ordonnés vers l'amélioration du système et des institutions dans les travaux du C.A.D.R.E. et dans les prises de position de la Fédération des cégeps, la préoccupation de rendre des comptes et de justifier des décisions ou des politiques semble prévaloir dans les interventions d'origine gouvernementale.

De ce qui précède, nous pouvons retenir que l'évaluation est présentement au centre des préoccupations de tous les intervenants dans le système d'enseignement et qu'elle doit s'appliquer à toutes les composantes du système.

B. CADRE THEORIQUE

1. Définition

Worthen and Sanders (1973) ont réalisé une revue de la littérature des vingt dernières années en évaluation et proposent une définition qui tient compte des apports des différents courants. Les éléments de cette définition sont repris chez Stufflebeam (1975) et Nadeau (1980).

> "Evaluer, c'est déterminer la valeur d'une chose. L'évaluation inclut l'obtention des informations nécessaires à poser un jugement sur la valeur d'un programme, d'un produit, d'une procédure, d'un objectif ou encore sur l'utilisation potentielle de différentes approches destinées à l'atteinte de résultats spécifiques."

Nous définirons l'évaluation de programmes comme un processus systématique qui amène à poser un jugement de valeur sur les éléments constitutifs d'un programme, les objectifs visés et les résultats atteints, en se basant sur l'analyse de données qualitatives et quantitatives en relation avec les différentes dimensions d'un programme.

Nous avons donné précédemment une définition du programme de formation. En fonction de cette définition, nous retenons comme éléments constitutifs d'un programme:

1. des étudiants;
2. des objectifs;
3. une structure d'organisation;
4. du personnel;
5. des contenus;
6. des méthodes d'enseignement;
7. du matériel didactique;
8. du matériel non didactique;
9. des activités d'évaluation (62)

Ces éléments seront donc évalués en rapport avec les besoins qui ont donné naissance à chaque programme (contexte), la quantité et la qualité des ressources humaines et matérielles utilisées par chaque programme (input), les formats des programmes et leur réalisation (processus), et enfin les résultats obtenus en fonction des objectifs visés (produit).

2. Buts de l'évaluation

L'évaluation des programmes de formation peut être orientée en vue de décisions à prendre pour:

a) planifier le développement du système d'éducation;

b) en assurer l'amélioration;

c) fonder les décisions sur la base de données objectives et vérifiables;

d) améliorer la qualité des programmes.

---

(62) Gabriel Aubin, L'analyse locale des programmes de formation, C.A.D.R.E., "L'analyse institutionnelle no 3", Montréal, 1977, p. 9.

Ces quatre buts de l'évaluation de programme se retrouvent toujours et se complètent. Cependant, le poids peut porter davantage sur un point ou sur un autre. Dans la perspective de "s'évaluer pour évoluer" mise de l'avant par le C.A.D.R.E. et entérinée par la Fédération des cégeps, le but essentiel de l'évaluation sera l'amélioration des programmes de formation dans un contexte d'évolution, i.e. l'adaptation constante des programmes aux besoins de sorte que les résultats atteints rejoignent des objectifs définis clairement en fonction de ces besoins.

Il va de soi que l'évaluation des programmes de formation sera fondée sur une analyse des besoins auxquels ils doivent répondre.

3. Niveaux d'évaluation

Dans l'évaluation des programmes de formation, on considère deux niveaux d'évaluation: le niveau local ou institutionnel et le niveau national ou provincial.

Selon Barak, l'évaluation au niveau local se référera surtout à des critères d'ordre qualitatif alors que l'évaluation au niveau national reposera plutôt sur des données quantitatives.

De façon générale, on attribue à l'évaluation locale les points concernant la réalisation et les conditions de réalisation des programmes de formation dans les collèges;cela comprend les plans de cours, les méthodes et les activités d'enseignement et d'apprentissage, l'organisation et le financement des activités, le matériel didactique, les services pédagogiques, les résultats des étudiants, etc. Au niveau national, l'évaluation portera sur les points correspondant à l'élaboration des programmes de formation tels que vus plus haut, sur les ressources humaines et matérielles requises, sur les résultats atteints de façon générale, à l'échelle nationale, en fonction des objectifs des différents programmes.

Nous considérerons ici l'évaluation des programmes au niveau provincial. Cependant, il ne faut pas perdre de vue qu'une telle évaluation sera d'autant plus juste et efficace qu'elle trouvera un appui et un complément dans une évaluation locale des programmes, particulièrement au plan de la qualité de l'enseignement.

Soulignons un aspect de la question mis en évidence dans le Rapport du comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou et faisant d'ailleurs l'objet de la première recommandation du comité:

> "Qu'aux fins du bon gouvernement du système et des institutions de l'enseignement collégial aussi bien qu'aux fins de leur évaluation, on reconnaisse la nécessité d'identifier clairement

> ce qui est de l'ordre du système et ce qui est de l'ordre des institutions dans le réseau de l'enseignement collégial."(63)

Il importe en effet que les responsabilités de chaque niveau soient clairement définies.

4. Modèle d'évaluation de programmes de la D.G.E.C.

En 1973, le ministre de l'Education demandait un avis sur l'enseignement collégial au Conseil supérieur de l'éducation et à la Direction générale de l'enseignement collégial. Celle-ci soulevait la pertinence de se doter d'outils permettant de mieux répondre aux besoins et d'assurer une meilleure gestion du réseau en vue d'une meilleure rationalisation des investissements humains et financiers et d'une recherche plus claire de la qualité de l'enseignement dans les collèges. Un dossier sur l'évaluation périodique des programmes de formation était ainsi préconisé.

L'évaluation non formelle qui prévalait dans le processus de révision et de modification des programmes manquait de critères d'évaluation clairement exprimés et donnait lieu à des évaluations de qualité

---

(63) Le Rapport du comité d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou, Québec, novembre 1979, p. 274.

variable, souvent superficielle ou déformée dépendant de la qualité des informations disponibles.

Un groupe de travail fut mis sur pied, chargé de développer et de promouvoir des activités d'évaluation des programmes de formation afin de mieux alimenter les différents mécanismes mandatés pour proposer des modifications aux programmes de formation.

Le modèle d'évaluation des programmes de formation retenu par la D.G.E.C. est basé sur le modèle produit par Stake et comporte les éléments suivants:

- une matrice descriptive incluant les dimensions "intentions" et réalisations;
- une matrice jugement recouvrant les aspects "standards" et "jugements" pour chacune des dimensions;
- une matrice décisionnelle pour chacune des dimensions.

Le modèle offre les caractéristiques suivantes:

- la simplicité au niveau de la compréhension;
- la facilité d'application par des personnes non spécialisées en évaluation de programmes de formation;
- la possibilité de déterminer les responsabilités tant au niveau de l'application du modèle qu'au niveau de la prise de décision.

(cf. tableau page suivante)

ILLUSTRATION D'UN CHEMINEMENT A L'INTERIEUR DU MODELE CHOISI

A) Responsabilité: Service des programmes

MATRICE DESCRIPTIVE	MATRICE JUGEMENT		DECISIONS
INTENTIONS	STANDARDS	JUGEMENTS	
Buts	Clarté	Pas selon normes	Reformulation
Objectifs de formation	Cohérence		
Objectifs terminaux	Pertinence Compatibilité	Consensus établi	Maintien
Ensemble de cours		Pertinents	
	Prérequis		Nouvelle séquence
	Pondération	Adéquate	Maintien
	Régime pédagogique	Non respecté	Modification
Etc...			

B) Responsabilité: Collèges

MATRICE DESCRIPTIVE	MATRICE JUGEMENT		DECISIONS
REALISATIONS	STANDARDS	JUGEMENTS	
Clientèle	Taux de placement	Non adéquat	Publicité
Ressources humaines et matérielles	Suffisance en nombre	Inadéquate	Augmentation
Aspects pédagogiques	Degré d'atteinte des objectifs terminaux	Partiellement atteints	Modifier méthodologie
Aspects organisationnels & financiers	Coûts de fonctionnement	Selon la moyenne provinciale	Maintien
Etc...			

Les responsabilités en matière d'évaluation de programmes sont réparties entre le niveau provincial et le niveau local. Le Service des programmes de la D.G.E.C. est responsable des intentions, i.e. de l'aspect théorique des programmes: buts, objectifs, ensemble de cours, etc. Les collèges sont responsables des réalisations: clientèles, ressources humaines et matérielles, aspects pédagogiques, aspects organisationnels et financiers, etc.

On propose aux responsables des programmes de formation des critères qui pourront être éventuellement utilisés pour juger les différents aspects traités sous la dimension intentions et ceux traités sous la dimension réalisations. Suite à l'application de ces critères, un certain nombre de décisions pourront être prises afin d'assurer la qualité et le bon fonctionnement des programmes de formation.

Outre ce modèle, nous disposons aussi du Guide de la coordination publié par le ministère de l'Education en mai 1979 et qui donne quelques indications sur la façon dont procède la D.G.E.C. pour l'élaboration et l'évaluation de programmes. Le processus se déroule en trois phases:

a) analyse et évaluation consistant à choisir les orientations générales à donner aux programmes de formation et à proposer une grille de cours préliminaires;

b) élaboration des objectifs et du contenu des cours, de même que la grille de cours finale;

c) encadrement pédagogique, phase consécutive aux deux premières.

A l'étape de l'analyse et évaluation, on étudie la situation actuelle en ayant principalement recours aux comités consultatifs industriels, aux travaux de GIPEX, aux données de la Relance, à certains organismes représentatifs tels que les corporations professionnelles et les ministères ainsi qu'à divers spécialistes.

Un rapport d'évaluation propose, s'il y a lieu, une reformulation des objectifs généraux du programme (ou du cours). L'étude d'atteinte des objectifs permet de dire si les objectifs sont atteints et s'ils répondent aux besoins actuels de formation. Cette étape permet de conserver les objectifs ou de les reformuler pour atteindre de nouveaux besoins de formation. Elle se termine par la présentation au Service des programmes d'une grille préliminaire qui montre comment les nouveaux objectifs peuvent être atteints.

> "Les activités à réaliser selon les phases de la coordination s'effectuent selon un partage des responsabilités entre le ministère de l'Education du Québec (MEQ) et les institutions d'enseignement.
>
> A un premier niveau, le ministère autorise et approuve les programmes. Les activités des phases a) et b) s'inscrivent donc dans ce mandat. Pour

la réalisation de cette tâche, le Service des programmes de la D.G.E.C. s'associe différents groupes ressources dont, entre autres, le Comité pédagogique. A un deuxième niveau, les collèges ont la responsabilité de l'enseignement des programmes. Par l'institution de la phase c), le Service des programmes a voulu faciliter cette tâche aux collèges en permettant à l'intérieur du mécanisme de coordination la mise en place d'une activité d'animation pédagogique avec la possibilité de faire appel aux différentes ressources existant tant dans les collèges qu'à l'intérieur du Ministère."(64)

---

(64) M.E.Q., Guide de la coordination, mai 1979, p. 12

C. PROBLEMES ET RECOMMANDATIONS

Les problèmes existant au niveau du processus d'élaboration de programmes se répercutent au niveau de l'évaluation. L'absence de consensus sur une définition de la notion de programme rend l'évaluation pour ainsi dire impossible. De plus, on ne trouve pas, dans la pratique, de lien de continuité entre le processus d'élaboration et le processus d'évaluation de programmes. Afin d'assurer cette continuité, nous recommandons:

5. QUE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES SOIT CONSIDÉRÉE COMME UNE PHASE DE LA MISE À JOUR PÉRIODIQUE DES PROGRAMMES ET SOIT CONFIÉE AUX COMMISSIONS DE PROGRAMMES APPUYÉES SUR LES COMITÉS DE PROGRAMME.

Au niveau provincial, l'évaluation se fait de façon plus ou moins formelle et non sur une base scientifique. On ne sent pas à la D.G.E.C. une volonté de mettre en marche un processus rationnel d'évaluation. Les changements dans les programmes se font d'abord localement et de façon ponctuelle; les modifications sont ensuite entérinées par la D.G.E.C. Il s'ensuit une inadéquation constante entre les programmes tels que définis par la D.G.E.C. et tels qu'ils se donnent effectivement dans les collèges. Pourtant, les données accumulées année après année ne manquent pas; elles pourraient être utilisées de façon rationnelle pour répondre aux critères objectifs d'évaluation de programmes en fonction de changements et de besoins identifiés. Le Rapport Tremblay mentionnait à cet égard les données de GIPEX et de la

Relance qui devraient toutefois être traitées de façon plus rigoureuse.

Nous recommandons:

6. QUE LES DONNÉES EXISTANTES À LA D.G.E.C. SOIENT UTILISÉES POUR LES FINS DE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION.

Sur le plan local, les publications du C.A.D.R.E. et de la Fédération des cégeps font état de nombreuses expériences issues de l'initiative des collèges pour répondre à des besoins identifiés. On n'en est pas cependant à la mise en place d'un processus systématique d'évaluation des programmes. On peut faire état des réticences historiques au phénomène d'évaluation et de la crainte que les déficiences d'un programme soient attribuées aux professeurs ou aux administrateurs locaux. On ne peut ignorer, en particulier, la crainte des enseignants que l'évaluation serve à d'autres fins que l'amélioration de l'enseignement dans leurs collèges et n'amène qu'un renforcement des contrôles sur les pratiques pédagogiques.

Il nous semble cependant qu'un des obstacles à la réalisation d'une évaluation de programmes soit l'absence, au niveau local, d'un lieu de concertation reconnu en matière pédagogique. Les programmes n'existent qu'en théorie puisqu'au plan pratique de l'application on n'observe aucune interaction entre les intervenants, chaque professeur étant responsable de son cours à l'intérieur d'une structure départementale identifiée à la discipline et non au programme. Le programme se trouve donc morcelé en ses

différentes parties et perd ainsi son sens global d'intégration des connaissances. Les objectifs des programmes disparaissent au profit des objectifs des cours. Dans un tel contexte, l'évaluation des programmes ne peut avoir de sens. C'est pourquoi nous recommandons:

7. QU'IL Y AIT, DANS LES COLLÈGES, UN LIEU DE REGROUPEMENT DES INTERVENANTS RESPONSABLES DE LA RÉALISATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION.

Enfin, même avec une répartition claire des responsabilités entre les niveaux provincial et local, nous devons souligner l'importance d'une rétroaction constante entre ces niveaux. L'évaluation des intentions ne peut faire abstraction de l'évaluation des réalisations puisque les résultats se trouvent à la fin du processus de réalisation et dépendent des conditions de réalisation. D'autre part, nous avons déjà souligné le manque de méthodologie, d'instruments et d'outils d'évaluation et les recommandations du C.A.D.R.E., de la Fédération des cégeps, du Rapport Tremblay, etc. à l'effet que le ministère intensifie la recherche sur ce point conformément aux intentions formulées dans le Livre blanc. Dans cette perspective, nous recommandons:

8. QUE LES COLLÈGES SOIENT INSTRUMENTÉS DE FAÇON ADÉQUATE POUR S'INSCRIRE DANS UN PROCESSUS LOCAL D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES.

   QUE CE PROCESSUS INSTRUMENTÉ AU NIVEAU LOCAL COMPLÈTE L'ÉVALUATION PROVINCIALE.

IV

LES RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES

La gestion des ressources humaines et matérielles n'a pas été une tâche facile depuis la création des collèges. Le secteur professionnel a été durement touché dans le passé par le manque de planification du ministère et de certaines administrations locales. De plus, il est étrange de constater qu'après 14 années d'implantation des collèges, le secteur professionnel qui, selon le rapport Parent, devait être privilégié se retrouve encore en difficulté comparativement à d'autres pays.

S'il faut admettre que certains programmes ou certains collèges sont très bien équipés, cette situation est loin d'être généralisée à cause, en particulier, de l'absence de politiques cohérentes en la matière.

Les problèmes rencontrés dans le recrutement de l'ensemble des personnels de ce secteur, dans l'actualisation de la formation de ces personnels, dans les allocations d'enseignants pour un programme donné et les ressources matérielles nécessaires à l'enseignement ont donné lieu à d'innombrables discussions avec le ministère et ces sujets demeureront problématiques si des politiques cohérentes ne sont pas appliquées.

A. LES RESSOURCES HUMAINES

1. Le recrutement des enseignants

a) Le vécu

Jusqu'au début des années '70, on ne rencontre pas de difficulté majeure dans le recrutement des enseignants pour les programmes professionnels de l'époque car ils correspondaient à peu de choses près aux programmes offerts dans les anciennes écoles techniques, de sorte que plusieurs enseignants de ces programmes furent transférés au niveau collégial. Ces transferts furent bénéfiques pour le réseau car ils nous assuraient d'un personnel de qualité et expérimenté qui travailla énormément à faire connaître les programmes de l'époque.

Par la suite, la multiplicité dans les programmes, la croissance rapide des clientèles scolaires et un manque d'école normale spécialisée engendrent de sérieuses difficultés de recrutement. Depuis 1977, la stabilité dans nos programmes et clientèles facilite le recrutement du personnel enseignant. Cependant, le jour n'est plus tellement éloigné où les enseignants de la première heure prendront leur retraite; où pourrons-nous recruter leurs remplaçants?

b) Les écoles de formation

L'université est la source naturelle où l'on doit puiser ceux qui auront à transmettre les connaissances. Cependant, elle ne peut tout faire car son but premier étant de former dans une technique donnée un bon ingénieur, elle ne peut également toujours former un bon enseignant. Voilà pourquoi l'Ecole normale de l'Enseignement technique avait été créée et elle a su, au cours de sa trop éphémère existence, jouer pleinement son rôle.

Depuis le début de 1970, l'U.Q.A.M. a essayé de prendre la relève, mais ce sont surtout des étudiants inscrits à temps partiel que nous retrouvons au sein de ce programme donc, détenant déjà un emploi, ce qui rend le recrutement auprès de cette faculté très difficile.

Dans certains programmes, et particulièrement dans les collèges périphériques, ce sont presque uniquement des détenteurs d'un D.E.C. que nous devons recruter et à ce niveau nous pouvons mentionner que ce sont d'excellents enseignants. Cependant, leur perfectionnement s'avère très difficile; nous en reparlerons dans un autre volet.

c) Les personnes provenant du milieu du travail

Il est acquis qu'une personne possédant une bonne formation académique de niveau universitaire ou collégial ainsi que quelques années

d'expérience dans le milieu du travail et qui a le goût et les aptitudes pour l'enseignement sera un candidat idéal. Toutefois, ce candidat assez facilement disponible lorsque l'économie est au ralenti, le sera beaucoup moins lorsque l'économie est florissante. Et pourtant, une expérience industrielle est essentielle au sein d'une équipe d'enseignants d'un programme professionnel. Les échanges entre le personnel des industries et les enseignants des collèges sont d'une nécessité absolue si nous désirons dispenser un enseignement de qualité qui corresponde aux exigences techniques du monde moderne.

d) Les contrats de service

Cette façon de procéder qui consiste à passer un contrat avec une industrie ou une firme spécialisée afin d'utiliser les services d'une personne travaillant au sein de l'entreprise ainsi que l'accès aux laboratoires de la compagnie serait très avantageuse et ce, à plus d'un titre pour les collèges.

Cette pratique, bien que peu répandue au niveau collégial, mérite d'être explorée car elle permettrait, en plusieurs occasions, de dispenser un excellent enseignement à coûts moindres, dû au fait que les investissements pour les laboratoires seraient minimisés.

Nous recommandons:

9. QUE LE MINISTERE CRÉE UN CENTRE DE FORMATION EN ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.

10. QUE LE CANDIDAT ADMIS À UN TEL CENTRE DE FORMATION POSSÈDE AU MOINS DEUX (2) ANNÉES D'EXPÉRIENCE INDUSTRIELLE.

11. QUE LES RENCONTRES INDUSTRIES/COLLÈGES SOIENT UNE RÉALITÉ.

12. QUE LES ÉCHANGES D'ENSEIGNANTS AVEC LE PERSONNEL DES INDUSTRIES SOIENT FAVORISÉS ET QUE LA DURÉE DE CES ÉCHANGES SOIT D'AU MOINS UNE (1) SESSION.

13. QUE LE MINISTERE EXPLORE ATTENTIVEMENT LES AVANTAGES DES CONTRATS DE SERVICE.

2. Le personnel enseignant affecté à un programme

Les conventions collectives qui nous régissent prévoient les allocations d'enseignants par discipline. Y aurait-il lieu de modifier cette façon de faire? Nous croyons que non, cependant, dans chaque programme nous retrouvons une discipline majeure à laquelle correspond la spécialité

choisie par l'étudiant. Le nombre de professeurs pour cette discipline nous est alloué en tenant compte du Nej* fixé pour chaque discipline provincialement, ces nombres moyens d'étudiants doivent être réajustés, compte tenu des équipements de laboratoires et des autres réalités des années '80.

Une fois le nombre de professeurs connu, le mécanisme de la répartition des tâches entre les enseignants s'applique. En plusieurs circonstances, la rigueur de ce mécanisme oblige les départements à nous soumettre des répartitions de tâches que nous pouvons qualifier d'antipédagogiques.

La composition des groupes d'étudiants des disciplines connexes à la spécialité peut amener les enseignants de ces disciplines à travailler avec des groupes plus hétérogènes, de sorte que le contenu du cours dispensé pourra ne pas répondre aux besoins et nécessités d'une spécialité.

Nous recommandons:

14. QUE LE NEJ, POUR CHACUNE DES DISCIPLINES, SOIT REVU ET MODIFIÉ S'IL Y A LIEU.

---

* Nej: nombre d'étudiants par groupe, dans une discipline donnée, au niveau provincial.

15. QUE LA PROCHAINE CONVENTION COLLECTIVE ÉTABLISSE DES MÉCANISMES DE RÉPARTITION DES TÂCHES ENTRE LES ENSEIGNANTS QUI SOIENT PLUS FLEXIBLES AFIN DE NE PAS CRÉER DES PROBLÈMES D'ORDRE PÉDAGOGIQUE.

16. QUE LES RESSOURCES ALLOUÉES AUX DISCIPLINES CONNEXES PERMETTENT DE RESPECTER LES GROUPES DE LA SPÉCIALITÉ.

3. Le personnel technique

Cette catégorie de personnel qui est souvent ignorée dans les collèges joue pourtant un rôle essentiel, dans une partie importante de l'enseignement, soit les laboratoires au secteur professionnel.

Le rôle principal des techniciens de travaux pratiques étant d'assister le personnel enseignant dans la préparation, la présentation, la surveillance et l'évaluation des travaux de laboratoire, il est malheureux de constater que dans plus d'un collège ces personnes soient sous-utilisées. Il n'est pas rare de voir de ces personnes effectuer 75 à 80% de leur tâche dans un rôle de déménageur, de laveur de vaisselle, de spécialiste en rangement, etc.

Par ailleurs, nous sommes assurés que ce personnel est prêt à assumer des responsabilités correspondant au plan de classification si on lui en donne la possibilité. L'encadrement à leur niveau est quasi inexistant, ce qui ne facilite pas les relations que ces personnes doivent entretenir avec le département.

Nous recommandons:

17. QUE DANS LA DESCRIPTION DE LA TÂCHE DU COORDONNATEUR DE DÉPARTEMENT, SOIT INSCRIT L'ENCADREMENT DU OU DES TECHNICIEN(S) TRAVAILLANT AU SEIN DU DÉPARTEMENT.

18. QUE LES TÂCHES ACCOMPLIES PAR LE TECHNICIEN DE TRAVAUX PRATIQUES CORRESPONDENT À CELLES ÉNONCÉES DANS LES CONVENTIONS COLLECTIVES RÉGISSANT CE PERSONNEL.

19. QUE LES FUTURES CONVENTIONS COLLECTIVES DE CES PERSONNELS PRÉVOIENT UN HORAIRE DE TRAVAIL COMPATIBLE AVEC L'ORGANISATION DE LA VIE PÉDAGOGIQUE DES COLLÈGES.

4. <u>Le personnel d'encadrement pédagogique</u>

Ce niveau de personnel se répartit en deux catégories bien distinctes. Il y a tout d'abord le coordonnateur de la vie départementale qui est un enseignant libéré d'une partie de sa tâche d'enseignement afin

d'accomplir une tâche de coordination et d'assurer les tâches administratives inhérentes à cette fonction; en deuxième lieu, nous retrouvons le personnel de cadre.

Les ressources allouées pour fins de coordination départementale sont suffisantes. Cependant, si nous analysons le travail effectué dans la partie administrative de la tâche, nous n'y retrouvons pas la productivité à laquelle nous sommes en droit de nous attendre. Ce constat, vérifiable dans un grand nombre de départements des collèges, trouve explication lorsque nous analysons un principe qui guide l'activité syndicale dans les collèges. "Un syndiqué d'une unité d'accréditation ne peut être un boss pour des individus faisant partie du même syndicat." Ce principe de plus en plus appliqué par les syndicats fait en sorte que les coordonnateurs sont souvent assis entre deux chaises et qu'ils doivent se restreindre à un rôle d'émissaire, ce qui est très différent de la fonction qu'ils devraient accomplir.

Le personnel de cadre de chaque collège, qui est peu nombreux et a déjà de nombreuses tâches à effectuer, doit pallier et accomplir plusieurs des tâches qui normalement devraient être assumées par les coordonnateurs de la vie départementale. Le nombre des cadres est autorisé en vertu de normes ministérielles. Il est grand temps que les collèges s'affirment en cette matière et qu'ils revendiquent le pouvoir de décider du nombre de leurs cadres.

Nous recommandons:

20. QUE LE MINISTERE ÉTUDIE SÉRIEUSEMENT LA PROBLÉMATIQUE DE LA PARTIE ADMINISTRATIVE DE LA TÂCHE DES COORDONNATEURS DE DÉPARTEMENT.

21. QUE LES COLLÈGES SOIENT AUTONOMES ET DÉCIDENT SEULS DU NOMBRE DE LEURS CADRES.

5. Le perfectionnement

Les mécanismes prévus dans les conventions collectives pour l'ensemble de nos syndiqués ainsi que les sommes qui y sont affectées sont, à notre avis, satisfaisants. Toutefois, il y aurait lieu d'accentuer les stages en entreprises pour les enseignants et d'étendre cette possibilité aux techniciens de travaux pratiques. Les universités devraient également permettre aux individus qui poursuivent des études en psychopédagogie plus de liberté dans les choix de cours, ce qui répondrait davantage aux besoins des individus et de la pédagogie de niveau collégial. De plus, les universités devraient décentraliser leur formation dans le but de favoriser l'accessibilité au perfectionnement et d'en diminuer les coûts.

Nous recommandons:

22. QUE LE PROGRAMME DE STAGES EN ENTREPRISES SOIT CONSERVÉ ET ACCENTUÉ.

23. QUE LES TECHNICIENS DE TRAVAUX PRATIQUES AIENT ACCÈS A CE PERFECTIONNEMENT.

24. QUE LES PROGRAMMES OFFERTS PAR LES UNIVERSITÉS EN PSYCHOPÉDAGOGIE SOIENT PLUS FLEXIBLES.

25. QUE LES UNIVERSITÉS DÉCENTRALISENT LEUR FORMATION DANS LES DOMAINES DE LA PSYCHOPÉDAGOGIE ET SELON LES BESOINS EXPRIMÉS PAR LES DIFFÉRENTS MILIEUX.

B. LES RESSOURCES PHYSIQUES

Le comité aurait aimé vous présenter sous forme de statistiques l'ensemble des sommes consenties à cette fin par le ministère depuis l'implantation des collèges. Ces données, bien qu'elles doivent exister, semblent pratiquement inaccessibles. Voilà pourquoi le comité a finalement abandonné, et ce avec regrets, cette intention. Toutefois, nous pouvons, compte tenu du passé, énoncer les difficultés réelles que nous rencontrons dans ce domaine et y recommander des correctifs.

1. Les immeubles

Depuis la création des collèges, des sommes énormes ont été consacrées à l'achat et à la construction des bâtisses nécessaires au déroulement de la vie pédagogique des collèges ou encore aux aménagements et rénovations des immeubles existants. Un rapide tour d'horizon de l'ensemble des collèges nous amène à conclure que les grandes difficultés dans ce domaine sont de l'ordre du passé et que les travaux dans les quelques cas encore en suspens seront complétés d'ici peu.

D'autre part, il arrive que lors des modifications des programmes, l'inclusion d'un nouveau cours nécessite le réaménagement ou l'aménagement d'un nouveau laboratoire. Il n'existe aucune politique du ministère à ce sujet.

Nous recommandons:

26. QUE LE MINISTÈRE RÉDIGE ET DIFFUSE L'ENSEMBLE DES POLITIQUES RÉGISSANT LES CONSTRUCTIONS, LES AMÉNAGEMENTS ET LES RÉAMÉNAGEMENTS.

2. Les équipements de laboratoires

La situation qui prévaut en ce domaine est à la toute veille de la catastrophe. Les normes pour l'achat des équipements des laboratoires sont insuffisantes. Certains équipements de nos laboratoires sont si vétustes qu'ils pourraient être déclarés d'intérêt national par la Commission des monuments historiques. L'évolution technologique qui caractérise certaines disciplines n'a jamais trouvé sa place au sein de nos laboratoires, compte tenu d'une insuffisance dans les sommes qui nous sont allouées.

Les industries, qui profitent énormément de la formation dispensée aux jeunes, pourraient à l'exemple de la France contribuer à l'achat des équipements de laboratoires.

Nous recommandons:

27. QUE LE MINISTÈRE AUGMENTE LES SOMMES PRÉVUES POUR L'ACHAT DE L'APPAREILLAGE-OUTILLAGE.

28. QUE LES FACTEURS UTILISÉS, POUR LE CALCUL DES COÛTS EN APPAREILLAGE-OUTILLAGE POUR CHAQUE ÉTUDIANT INSCRIT DANS UN PROGRAMME, SOIENT REVUS ET CORRIGÉS.

29. QUE LE MINISTÈRE ÉLABORE ET APPLIQUE D'ICI DEUX (2) ANS UNE POLITIQUE CONCERNANT LE VIEILLISSEMENT DES ÉQUIPEMENTS.

30. QUE LE MINISTÈRE ÉLABORE ET APPLIQUE UNE POLITIQUE CONCERNANT L'ACHAT D'ÉQUIPEMENTS, COMPTE TENU DE L'ÉVOLUTION TECHNOLOGIQUE.

31. QUE LE MINISTÈRE NÉGOCIE AVEC LES INDUSTRIES AFIN QUE CES DERNIÈRES CONTRIBUENT À L'ACHAT DES ÉQUIPEMENTS.